

英語教育における研究授業後の検討会のあり方について

On the Problems of a Teachers' Meeting After a Lesson Study in English Language Education:
Based on the Results of a Focus Group Interview

田中 武夫*	藤田 卓郎**	高木 亜希子***	河合 創****
TANAKA Takeo	FUJITA Takuro	TAKAGI Akiko	KAWAI Hajime
酒井 英樹*****	清水 公男*****	滝沢 雄一*****	永倉 由里*****
SAKAI Hideki	SHIMIZU Kimio	TAKIZAWA Yuichi	NAGAKURA Yuri
宮崎 直哉*****	山岸 律子*****	吉田 悠一*****	
MIYAZAKI Naoya	YAMAGISHI Ristuko	YOSHIDA Yuichi	

要約：研究授業後の検討会（協議会，研究会）は，授業者および参加者の実践を振り返り，教師の成長および授業改善を促す意味で重要な役割をもつ．英語科のみならず他教科の実践においても，様々な形で検討会が行われている．しかし，研究授業後の検討会に関する議論はあまり多くなく，とくに，英語教育においてどのような検討会が，教師の成長および授業改善に結びつくのかといった議論は多くない．本稿では，研究授業後の検討会において，教師がどのような課題を認識しているのかを明らかにし，その課題に対する対応策について検討する．研究授業後の検討会に参加経験のある4名の中学校英語教員と協同研究者3名のプロジェクトメンバーを対象に，フォーカス・グループ・インタビューを実施し，その分析結果に基づき，今後の英語教育実践における検討会のあり方について考察を行う．

キーワード：研究授業後の検討会，英語教師の成長，フォーカス・グループ・インタビュー

I 研究の背景と目的

本研究の目的は，英語教育においてどのような形式で「研究授業後の検討会（以下，検討会）」（授業研究協議会，授業研究会，授業検討会，授業研修会，事後協議会，事後検討会を含む）が行われているか，また，検討会のあり方に関して授業者と参加者がどのような意識や課題をもっているかを明らかにし，課題に対して対応策を提案することである．

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年度から2017年度まで）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議論を続けてきた．

最初に，英語教育における実践研究とは何かを明らかにするために，英語教育における実践研究の定義について先行研究をもとにしながら整理した（滝沢ほか，2016）．その結果，本プロジェクトにおける「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

* 言語教育講座 ** 福井工業高等専門学校 *** 青山学院大学 **** 福井県福井市立大東中学校 ***** 信州大学
***** 文教学院大学 ***** 金沢大学 ***** 常葉大学 ***** 静岡県掛川市立桜ヶ丘中学校
***** 石川県白山市立美川中学校 ***** 三重県松阪市立久保中学校

なって、教室という文脈の中で、体系的な方法を用い、個人/協働で行われる、公開も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」とすることにした。

次に、英語教育の分野で、どのような実践研究の論文が公開されてきたのかを調べるために、中部地区英語教育学会紀要に投稿された実践研究論文の内容と研究手法について分析した（藤田ほか、2016）。実践研究が研究として成立するためには、「問い」「データ」「分析・解釈」の3つの基本要素が必要であると捉えた上で、実践研究論文の分析を行った結果、明確な問いを設定していない実践研究が少なからずあったことや、データの種類の種類に量的データへの偏りが見られたこと、データ分析に無理がある実践研究が少なくないといった課題があることが見られた。

また、実践研究が英語教師にどのように認識されているのかを明らかにするために、Webアンケートを実施し、実践研究に対する英語教員の意識調査を行った（高木ほか、2017）。結果の一部に、実践研究を行う上での困難点として、データ分析方法がわからない、課題が多く絞れない、などの研究手法に関する課題を感じている教師が多いことが明らかとなった。

最後に、プロジェクト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、教師自らが実践研究を進める際に直面すると考えられる研究方法に関する課題をフォーカス・グループ・インタビューの形で洗い出した（田中ほか、2017）。その結果、実践研究の研究方法に関する課題には、大きく分けて、1）研究プロセス（例：問いをどのように立てるべきか）、2）データの収集方法（例：どのようなタイプのデータをいつ集めるか）、3）データの分析方法（例：集めたデータをどのように分析するか）、4）研究の公表の方法（例：実践についてどの程度まで公表するか）、5）研究協力者の関わり方（例：協同研究者としてどのような立ち位置をとるべきか）、の5つの課題があるということが明らかになった。

上記に示した実践研究上の諸課題は、研究授業後の検討会にも重なる部分があると思われる。したがって、本稿では、教師の成長と授業改善につながる実践研究に関連して研究授業後の検討会を位置づけ、英語科ならびに他教科における、研究授業の検討会に関する先行研究の動向について概観する。その後、研究授業後の検討会のあり方についてのフォーカス・グループ・インタビューの結果を提示し、研究授業後の検討会のあり方について考察する。

II 先行研究

1. 教師の成長に資する研究授業後の検討会

日本の教師教育研究では、教師の成長過程は長期的であり、教師は授業経験に基づき発達していくと考える「成長・熟達モデル」が用いられている。秋田（2004）によれば、教師は、理論を実践に適用できる問題解決の技術をもつ専門家である「技術的熟達者」ではなく、「適応的熟達者」とすると共に、「問題に枠組みを与え、行為をしながらその問題の解決の中で状況と対話し、反省しながら行為をしていく思考様式」（p. 186）をもつ「反省的实践家」である。教師が一人で省察をした場合、自身の信念を強化し、授業実践を合理化してしまう可能性がある（Laughran, 2002）。しかしながら、他者の視点を取り入れることで自明の前提を問い直し、多面的に実践を捉えることができる。また、他者との対話を通して、教師がある行為の決定をする際の思考の過程である「実践的根拠（practical reasoning）」を発達させることができる（Penlington, 2008）。秋田（2006a）は、そもそも教師の実践的根拠は暗黙知となっており、言語化することの難しさを指摘している。そこで、検討会は、同僚との対話を通し、他者の視点を取り入れながら、協働的に実践を振り返り、実践知を言語化する絶好の機会となる。検討会は校内研修会の形として校内で実施されることが多いが、校外の私的・公的な研究会や学会等における検討会も含まれる。日本の校内授業研究会では、指導主

事や大学教員などの外部講師を招いたりするなどして、指導者による指導を受けることもよく行われており、外部からの支援が教師の力量形成の一助となっている（平田，2011）。

2. 検討会における教師の学びの過程

秋田（2008）は、検討会を授業研究のサイクルの中に位置づけ、「授業において、何を捉えどのように関連づけ意味づけて捉えているかを語り合うことで、授業を言語的に再構成して考え学ぶ場」（p.118）としている。また、Stahl（2006）の協働学習過程の考え方を検討会での教師の学びに援用し（図1）、教師が暗黙知の理解を他者に語ることで自身の指導スタイルや理論・信念に気づくことができ、生徒の学習や授業についての理解や知識を他の教師と協働で構成していく過程として検討会を捉えることができると述べている。同時に、授業者のみならず、検討会の参加者も自分と他者の授業の見方の相違を知り学ぶことで、教師集団としての学びの共同体と学校文化を形成していく。これに関連して坂本（2012）は、検討会で教師が授業に対する新たな視点を形成し共有することは、学校内の教師文化を習熟することと同時に、授業に対する視点を豊かにする専門的な発達であると指摘している。

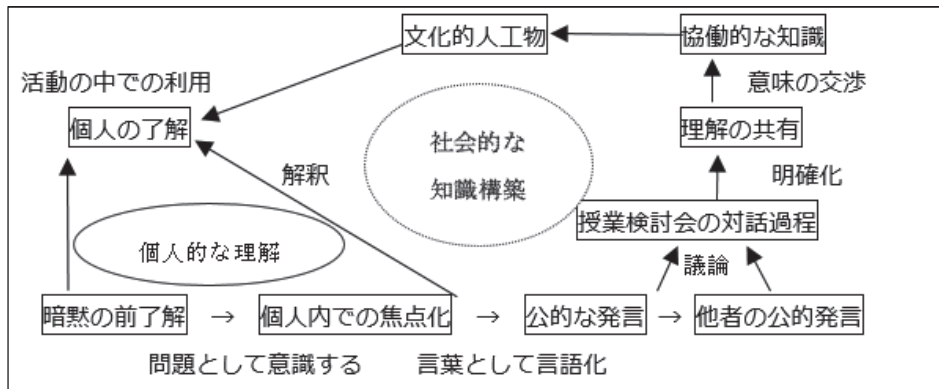


図1 教師の協働学習過程 秋田（2008, p.119）を一部改変

3. 検討会に関する先行研究の特徴

検討会に関する研究として主に行われているのは、検討会の発言を分析し談話の特徴や教師の学びを明らかにするものである。検討会の主たる参加者は、授業者、同僚教師、指導助言者であるが、授業者を対象とした研究例に、坂本・秋田（2008）がある。本研究では、2人の熟練小学校教師である授業者に焦点をあて、1回分の検討会における教師の思考過程を分析した。その結果、検討会で話し合われる研究授業に対する問題化、教師が自身の見方を問い直す問題化、教師自身の実践の問題化の3種類の問題化があることが明らかになった。別の例として、北田（2009）は、2年間にわたる検討会の談話記録を用いて、新任教師が授業を省察する力量の形成過程を明らかにした。

授業者と同僚教師の両方を対象とした酒井・石川（2009）は、2つの小学校の検討会（各校1回分）の談話の違いを比較した。一つの小学校では児童の事実からその背景にある思いを捉えることに重点が置かれており、「反省的（省察的）実践」であった。一方、もう一つ小学校では手立ての有効性を検証することに重点が置かれ、「技術的（工学的）実践」であり、学校文化の特徴の違いが談話の違いにも表れていた。別の例として、坂本（2010）は、1回分の検討会における授業者と非授業者である同僚教師の思考過程の違いを比較検討した。検討会の談話記録と面接調査により、3点のことが明らかになった。1点目は、具体的事実に基づいた他者の発言について、授業者は事前の協議会と授業意図に基づいて再文脈化し、授業の意図を再意識化したが、非授業者は発言を具体的

な観察事実と結びつけて再文脈化し、授業に対する解釈を発展させた。2点目は、授業者も非授業者も自身の問題枠組みに即して授業を解釈した。3点目は、協同的な省察場面は、授業者にとっては授業意図を問い直す機会であったが、非授業者にとっては授業の難しさを認識する機会となった。

指導助言者と対象とした研究（平田，2011）では、1回分の検討会を対象に、指導助言者の助言の機能の分析を行い、助言が連動性と対比性の構造で授業構成の理論を参加者に示す役割を果たしていることを明らかにした。また、秋田（2006b）では、3回分の授業を対象に助言機能に着目し、談話分析を行った結果、16のカテゴリーが浮かび上がった。そして、具体的な場面の意味づけと根拠・理由がつながった解釈的枠組みを提示することで、参加者が身体化した実践知を共有することを可能としていた。

上記で示した検討会に関する多くの研究対象は、小学校の校内研修における検討会であり、中学・高校の英語科を対象とした研究はあまりない。その数少ない例として、岡崎（2019）、望月・小菅・小菅・淡路・富島（2016）があるが、どちらも同様に参加者の発話内容に焦点を当てその特徴と参加者の学びを分析したものであった。

4. 検討会における授業を見る視点

木村・岸野（2019）は、検討会では1時間の授業を対象に見えたことを語り合うことに終始しがちであるが、見えないことに視野を広げ、見えにくい背景や脈絡に配慮しながら、児童・生徒と教師の成長につながる議論を行う必要性について指摘している。また、検討会の参加者一人ひとりに異なる文脈があり、授業者との関係性、検討会での役割意識の違い、授業を見る視点にも自覚的になるべきであると述べている。授業を見る視点は多義的であるが、木村・岸野（2019）は、視点を「授業をいかなる視点で見ているのか（スコープ）」、「何・誰に焦点を絞って授業を見ているのか（フォーカス）」、「いかなる出来事や事実焦点を当てて授業を見ているのか（レンズ）」、「いかなる立場で授業を見ているのか（スタンス）」の4つに整理しており、その関係性を把握して授業を見るのが重要であると主張している。

5. 英語教育分野における検討会の問題の所在

先行研究に基づくと、英語教育分野における検討会について主に2つの課題が挙げられる。1点目は、検討会の発話・談話分析は1～2回単位の検討会の分析が主であり、長期的な教師の学びの過程や、検討会と教師の成長の関係性について捉えた研究が少ないことである。2点目は、英語教育における検討会のあり方に関して授業者と参加者がどのような意識や課題をもち、どのような視点で授業を見ているかについて調査し整理した研究がないことである。そこで、本研究では、生涯教育としての教師の成長および授業改善につながる検討会のあり方を考えるにあたり、2点目の課題に着目することとした。

III 研究方法

1. 目的

英語教育の分野における研究授業後の検討会がどのような実態で行われているのか、また、検討会の中でどのような課題を教師が認識しているのかを明らかにし、そこで明らかになった課題への対応策について検討するために、以下に説明するフォーカス・グループ・インタビューを実施した。

2. 参加者

中学校英語教員4名、英語教育を専門として研究をする高等専門学校教員（以下、高専教員）1名、大学教員3名の計8名がインタビューに参加した。4名の中学校教員全員が自身の実践研究を学会で発表したり、論文化したりする経験をもっていた。

3. データ収集・分析方法

2018年9月1日に、参加者が集まり、フォーカス・グループ・インタビューを実施した。フォーカス・グループ・インタビューでは、通常、1名の司会者が、準備された質問項目を1つずつ提示し、参加者が自由に議論を行う。しかし、今回は、参加者の中の大学教員2名が司会（メイン1名・サブ1名）を担当し、事前に準備された以下の5つの質問を1つずつ行い、インタビューの過程で適宜補足質問を行いながら議論を深く掘り下げた。また、司会者の2名も議論に参加した。議論の所要時間は1時間25分であった。

- (1) 研究授業後の検討会はいつもどのような形式で進められているか
- (2) 研究授業の検討会では、どのようなことが話されているか
- (3) 研究授業後の検討会の利点は何か
- (4) 研究授業後の検討会での課題は何か
- (5) 理想の研究授業後の検討会はどのようなものか

フォーカス・グループ・インタビューの発話は参加者の同意を得て録音され、一人ひとりの発話を一区切りとして逐語録が作成された。その後、逐語録をもとに、以下の手順で質的内容分析が行われた。まず、大学教員2名、高専教員1名が書き起こされた原稿を分担して読み込み、上の5つの研究課題に関連する内容について暫定的にコードを付与した。その後、高専教員が再度全体を読み込み、暫定的に付与されたコードをもとに、類似性・関連性を考えながらコード名を整理しつつ、コード同士の関連性を考えてカテゴリーを設定した。その後、整理されたカテゴリーとコードが参加者全員に提示された。参加者が確認と修正を行った後、カテゴリーとコードが確定された。以下に示す引用に付したアルファベットと番号は、フォーカス・グループ・インタビューに参加したメンバーと逐語録のコード番号を表している。

IV 研究結果

1. 検討会の進め方

研究授業の検討会がどのように進められているかについての議論を分析した結果、【具体的な進め方】、【検討会の形態】、【ツールの使用】の3つのカテゴリーと9つのコードが抽出された（表1）。

【具体的な進め方】については、検討会において「グループ別に話し合った後、全体に共有」する場合や、授業者が冒頭で自身の授業について説明を行った後「各自が自由に発言」する場合があることが示された。また、授業の検討が一通り終わった後は「指導者や助言者からのご講評」で検討会が締めくくられる事例が報告された。

【検討会の形態】については、まず、2、3人の少人数で構成されたグループでお互いの授業を見合い、授業について感じたことについて話す「小グループの検討会」を継続的に行う例が挙げられた。また、「事前に設定されたテーマにもとづいた検討会」が行われる例も報告された。例えば、指導の手だてやねらいがどうなっていたか、授業のねらい通りに授業は進んだか、といったトピック

が事前に決められており、そのテーマに基づいて議論を行う事例が報告された。また、同じ教科の教員同士とだけではなく、「他教科の先生との検討会」が行われる事例も報告された。

表1 検討会の進め方

カテゴリー	コード
具体的な進め方	グループ別に話し合った後、全体に共有
	各自が自由に発言
	指導者や助言者からのご講評
検討会の形態	小グループの検討会
	事前に設定されたテーマにもとづいた検討会
	他教科の先生との検討会
ツールの活用	付箋の使用
	ホワイトボードの使用
	授業ビデオの使用

検討会を行う際には様々な【ツールの活用】を行っている事例も報告された。例えば、「グループ別に話し合った後、全体に共有」する場合、グループ別に話し合う際に「付箋の使用」や「ホワイトボードの使用」を行う事例や、授業をビデオに記録しておいて、その後ビデオを見ながら個々の場面について検討していく「授業ビデオの使用」の事例が報告された。

2. 検討会で何が話されているか

研究授業の検討会でどのようなことが話されているかについて議論した結果、【授業のねらい・願い・テーマ】、【学習者の様子】という2つのカテゴリーと4つのコードが抽出された(表2)。

表2 検討会で話されている内容

カテゴリー	コード
授業のねらい・願い・テーマ	授業のねらい・願い
	誰でも参加できるテーマ
	事前に設定されたテーマ
学習者の様子	観察した学習者の様子

【授業のねらい・願い・テーマ】については、授業者が授業を構成する際に検討した「授業のねらい・願い」について、例えば、教材をどのように解釈したか、何を子どもたちに伝えたかったかということ話し合うことが報告された。異なった校種の教員とともに検討会を行う場合、設定されたテーマでの話にならなかつたりするので、グループになって全員が話ができるような「誰でも参加できるテーマ」で話すこともあるということが報告された。

3. 検討会を行う利点は何か

次に、研究授業後の検討会の利点について話し合った結果、【意見や視点の共有】、【他文脈や他教員からの学び】という2つのカテゴリーと6つのコードが抽出された(表3)。

表3 検討会を行う利点

カテゴリー	コード
意見や視点の共有	自分の授業について話し合う機会がある
	全員が感じたことや気づいたことを発信できる
	他教科の教員と視点を共有することができる
	率直に感じたことを話すことができる
他文脈や他教員からの学び	他の教員の見方と比較することによって教師の学びがある
	授業者が気づかない学習者の様子がわかる

【意見や視点の共有】については、そもそも「自分の授業について話し合う機会がある」と自体が利点であることが挙げられた。大学や高等専門学校などの高等教育機関では、Faculty Development (FD) の一環として形式的に行われる授業検討会が開かれることはあるが、授業について自主的に話し合う機会があまりないことが報告された。

そもそもの利点として、自分の授業について話せる機会があるっていうのはすごく大きいなあというのはありますね。一つのクラスについて、あれこれ話をするんですけど、そこで自分の授業がどうこうって話はないので、研究授業みたいなものもないので、そういった意味では自分の授業について一回、まな板でも何でも取り上げてもらえるっていうのは、意外とありがたいなっていう思いはあります。(A46)

また、「他教科の教員と視点を共有することができる」ことが挙げられた。他教科の教員と授業検討会を行う場合には、教科の枠を超えて手立てや大事にする生徒の表れを考えることができ、同僚性が育まれる可能性が示唆された。

校内でそれこそ全員でやるときにはいろんな教科の先生も入るので、設定されるテーマにもよると思うんですけど、例えば、「生徒にとって意味のあるやりとりができていくかどうか」というテーマだった場合には、それに基づいてこういう手立てが良かったとか、こういう生徒の姿をみて、こういう手を打てばよかったとか、という話し合いになってくるので、他の教科でもこういう大事な視点は共有されやすいというか、話し合いが展開したときも「こういう手を打とう」とか、「この生徒の表れは大事にしよう」というのが出てくるので、教科の枠を超えた部分での研修につながることはありますね。(B45)

また、他教科の教員との研究会を行う場合には、「こういうこと聞いたらちょっと初歩的な質問で失礼かなとかあるんですけど、他の教科の先生ならそういったこともどんどん出せるので、やった感じだと、僕はそっちの方がすごく気持ちがいいというか、やりやすいというか」(B23) とあるように、初歩的・基本的だと質問者が感じる質問でも、「率直に感じたことを話すことができる」という事例も報告された。

【他文脈や他教員からの学び】については、「僕らは(授業を)やってっても、ほんとに一人なので、それが(自分の授業が)いいのか悪いのかとか、他の先生の基準と比べてどうなのかとか、ほとんどわからないです。そういった意味で、こういうのがあるっていうのはいいなと思います」(A54) や、「経験の浅い先生方にとっても、この検討会でいろんな先生方の見方とかを聞くことに

よって授業の見方が身についてくる、そういう利点はあるかなという気がします」(E72)のように、検討会があることで他の教師の授業の見方や考え方を知り、「他の教員の見方と比較することによって教師の学びがある」ことが報告された。また、「授業を見て、見られている先生方が、追いかけている子どもたちの様子、つまり授業者がつかみきれていない子どもたちの様子が、検討会后出てくることによって、理解が深まっていく。そういう点はよいことかなって思います」(G58)のように、「授業者が気づかない学習者の様子がわかる」ことが挙げられた。中には、観察者が分担して学習者を見取り、検討会で検討するという事例も報告された。

うちは、6班クラスにあったら、教員30人いたら5人ずつはりついて、ずっと様子を観察してその5人を、班が5人だったら、ひとりひとり担当でずっとついてその子がどうだったかっていうのを記録していくので、よく個人によって先生の指示とかアドバイスによってみんな30人いたら30通りの反応が出てきて、授業者が思ってもみなかった反応っていうのが出てくるのはおもしろいですね。(F65)

4. 検討会を行う上での課題は何か

研究授業後の検討会の利点について話し合った結果、【助言や指摘の難しさ】、【指摘の共有の難しさ】、【学びを深める難しさ】、【発言のしづらさ】、【環境面の整備】という5つのカテゴリと14のコードが抽出された(表4)。

表4 検討会を行う上での課題

カテゴリ	コード
助言や指摘の難しさ	文脈に合わせた改善点や助言の難しさ
	限られた授業観察の中での検討の難しさ
	検討会の参加者全員を意識した助言の難しさ
	あまりよくない授業に対する助言の難しさ
視点の共有の難しさ	参加者の視点の共有の難しさ
	他文脈に合わせた検討の難しさ
学びを深める難しさ	話が深まらない
	テーマ設定の重要性
	率直な意見交換の是非
発言のしづらさ	教師間の関係性の影響
	参加者が自分の視点を授業者に押し付ける
環境面の整備	統一された方法がない
	検討会開催の負担
	自発的に研究授業を行っているかが不明

【助言や指摘の難しさ】については、4つのコードが抽出された。1点目は、「文脈に合わせた改善点や助言の難しさ」である。例えば、授業者として、指導主事を交えて研究授業を行った際に、全体として目指すべき目標を重視し、授業者が担当している文脈を踏まえた助言をもらえなかったと感じたことが報告された。

僕が高校教員だったときは、教育困難校にいたんですけど、教育困難校でいかに英語の授業をするかということで、一回指導主事の先生に見てもらったんですけど、その頃にちょうど県で取り組んでいたのは、英語の授業を英語で（行う）ってということで、僕はその（クラスの）状況を見て英語で授業をしなかったんですけど、そういうときに「なぜ英語でしないの」ということを言われるということはけっこうありました。まずその良い授業というか目指すべき授業っていうのが普遍的なものとしてあるみたいなの、それに合っていないこの授業はどうなのっていうような見方をされることが何回かあって、「えっ」という思いをしたことは何回かありました。（A97）

上は、授業者の視点からの報告であるが、一方で、指導助言者として助言をする際には、授業者の文脈に合わせた助言ができていないかどうか、常に考えさせられていることが指摘された。

改善点を出すときに、自分の価値観とか経験値で改善点とかを出して、これが本当に良いのか悪いのか、押し付けてるんじゃないかとか、この文脈に合っていない場合もあるんじゃないかっていうような、改善しなきゃダメなのかとか、基本的なところを見つけなきゃいけないとか、枠が窮屈ということを感じます。（C95）

このように、授業の文脈に合っていない助言を受けることで、授業者と助言者との視点のズレを感じたという報告や、授業の文脈に合わせた助言ができるかどうか気になるという報告が見られた。

2点目は、「限られた授業観察の中での検討の難しさ」である。指導助言者は単発で呼ばれることが多く、1回の訪問で、見学する授業の前後の文脈や校内での指導文脈、授業者の課題意識などを捉えきることが困難であることからの助言者側の不安が報告された。

…単発で呼ばれることが結構多いですよ、指導助言者って。そうすると、そこの授業しか、研究授業しか見てないので、その文脈、校内の文脈、ご本人の課題意識というところが、1時間の授業じゃ捉えられないから、すごく気を遣って8割良いこと言って、2割っていうすごい気を遣った話し方なんです。それは、文脈がわかってないから、ずれてるかもしれないって、見えてないところも、あるかもしれないってことにすごく気を遣うので、だから、単発だと捉えきれない、深くほんとに踏み込んでたまたま見たものを1時間で見て、パッと捉えられたものは言えるかもしれないけど、それも結局自分の経験値に頼っているので、不安。すごく気を遣います。単発、前後が見れないというところですね。そこでしか見れないから、前も知らない、その後変化したかも追えない。（C100）

3点目は、「検討会の参加者全員を意識した助言の難しさ」である。検討会で授業者の課題意識について焦点を当てた助言を行うことはできるが、授業者だけではなく、検討会に参加した教師が共通で困っていることに対するコメントや知見を指導助言者に求められることがある。その場合、授業だけでなく、参加者全体に向けたコメントを行わなければならないことの難しさが挙げられた。

…小学校で〇〇県で定期的に行ってる場所なんですけど、研究授業として見る授業は違う先生なんです。継続では見てないんですけども、ご本人の課題意識っていうのは、最初に「授業のねらい」とかでお話されるので、それについてももちろん講評でコメントするんですけ

れども、フロア一体がみんなが共通で困っていることに対してのいろいろなジェネラルな知識が欲しいっていうのもあるので、ご本人へというより、全体を含んで全体に対してのお話をしないといけないっていうつらさ。(C100)

4点目は、「あまりよくない授業に対する助言の難しさ」である。研究授業で行われる授業は、参加者の視点で見たときに毎回素晴らしい授業になるわけではなく、あまりよいとは言えない授業になることがある。その際に、どのような助言を行えばよいのか、どのような議論を行えばよいのか、が難しいということが指摘された。

いい授業だと、結構コメント言いやすいんですけど、もうちょっと残念な授業っていうのはなかなかコメントを言うのが難しい。どう切り込めばいいかっていうのは、難しいことがけっこうあって、真っ白になった経験があって。そうすると、自分がフレームをもってその授業に挑まないと、切り込めないっていう辛さがあって、でもそれが逆にさっきのすれ違いというか、授業者から離れていくことにもつながるんだと思うんです。(D101)

あまりよくない授業に対して助言しなければいけないときは、どのような視点から助言するべきかが難しいと感じるため、自分なりに授業の理論的枠組みをもって助言に臨むようにしているという報告がされた。しかし、一方で、その理論的枠組みに縛られると、今度は授業者の文脈に沿った助言が難しくなるというジレンマを感じていることが報告された。

なんか、残念っていうか、そういう授業って先生自身がやっぱり、ご自身がねらいとか分かっていなかったりとか、指導案とか見たときに、やっぱりちょっと違ってたりとか、ほんとにしたいことと、課題って書いてあることが違うんじゃないのってことがあるので、それでねらいに迫って話ができないっていうこともあります。先生は、どういうことを、ほんとはどんなことしたかったんですかとか、どんなことを狙ってその活動を入れたんですかとかっていうみたいな話になってしまうことはあるかな～って思います。(E103)

あまりよくない授業の場合には、授業者が本当に授業のねらいを理解していないことが多く、授業者の本当のねらいがどこにあったのかを確かめることがあることが報告された。また、一方で、授業のねらいや目的に沿った検討会ではなく、指示の出し方やワークシートの提示の仕方といった授業テクニックの議論になりがちであるという報告も見られた。

ダメな授業のときはどうしても、テクニック論に走りやすくなるなっていう、ねらいにたどり着くまでに迫っていき、あとちょっととか、よかったというときにはその議論になると思うんですけど、そうじゃなくて、「その指示では」、「そのワークシートの出し方では」という話になってしまうと、どうしてもそこを押さえない限り、迫れないから方法論になりがちだなっていうのはありますね。(F102)

【視点の共有の難しさ】については、「参加者の視点の共有の難しさ」と「他文脈に合わせた検討の難しさ」の2つのコードが抽出された。「参加者の視点の共有の難しさ」については、検討会の冒頭で授業のねらいや背景について話があっても、参加者はそれぞれ独自の視点で授業を観察するため、授業者と参加者の議論の観点がずれることがあることが指摘された。

自分たちは授業はこういうことを目指してさせていただきましたという話を（検討会で）最初して、その後質疑応答があったとしても、フロアに集まってきた先生はそれぞれの視点で授業を見るし、子どもたちを、英語をちゃんと喋れてないと、喋れてないやんかという視点でやっぱ見てしまう。（G129）

「他文脈に合わせた検討の難しさ」では、例えば、校内で他教科の教師と授業検討会を行う場合、教科特有の視点を共有できず、児童・生徒の印象を共有するのみで議論が深まらない時があることが報告された。

校内の場合だと、教科を越えての協議会なので、英語の授業だと、他の教科の先生が、より入りづらそうだなという印象ありますね。例えば、最近の研究授業だと、英語の授業を英語でってなってるのと、まず、教師が何を言っているのかわからないという場合もあって、生徒もそれに対して英語でしゃべり出すと、もうよくわからなくなって、「すごーい！みんな英語しゃべってるね。最近の子は」という、そういう印象で（協議会が）終わっちゃう場合もあるので、深まりづらいなという。（F91）

また、他校種の公開研究授業を見学する際には、自分が所属する校種の視点で授業を見学してしまい、研究授業を行っている校種の文脈や特性を考慮することが難しい場合があることが報告された。

どこもそうだと思うんですけど、中学校の先生が小学校の公開研究授業を見に行くという、そういうケースが増えてきて、そういうのを見てると、やっぱり厳しい目で見ちゃうというか、中学校の先生が目線で、小学校の外国語の授業を見ちゃう。そうすると、（授業を見る視点が）厳しくなっちゃって、「発音がちょっと間違っていました」とか、そういう感じのコメントが多くなってるなという感じはしますね。だから異校種というか、教科を越えたということとの関連で言うと、小学校中学校という壁というか、そういうのを感じることは、ここ数年ありますね。（D92）

【学びを深める難しさ】については、3つのコードが抽出された。1つ目は「話が深まらない」ことである。例えば、「教科が全部違うので、そういう共通点しか話ができないというか、指導技術のことまではなかなか話がいかなくて」（E34）とあるように、検討会に参加している教師の担当科目が異なっているため、英語の授業特有の指導技術や英語教師同士で行う検討会のような深い話し合いができない場合があることが報告された。また、研究会に参加していても、参加した教師がそれぞれの視点で話をするだけでは話が深まらないため、検討会で話された内容をまとめたり、現場の教師とは異なった視点で話をしたりする人が必要であるという報告も見られた。

大学の先生とか、指導主事の先生とか、やっぱり最後に話をしてくれることで締めくくるというか、いろんな出て来た話をまとめてくださったりとか、違う視点で話をして下さることで、勉強になるので。最後にそれがないと、物足りなくなってしまう、本当にフリートークで終わってしまうので、良かったのか悪かったのか、自分の言いたいことを言ってしまって、検討会にはならないのになって。（E77）

2つ目は、「テーマ設定の重要性」である。研究授業を企画・推進していく立場であれば、児童・

生徒の表れから研究授業のテーマを設定していく過程に難しさを感じており、参加者にテーマの設定意図を理解してもらうことが難しいということが報告された。

学校で取り組んでいるテーマであったりとか、テーマを設定する背景、その背景でその学校の子どもたちが表れる背景が絶対あるはずなので、その表れからこのテーマを設定したというところにいかに落とし込むかっていうことがやっぱり一番難しいなと思いましたし、大事にしていく部分でありました。(中略) こういう視点で授業を見てほしいとか、こういう視点で事後研究会をやってほしい、その理由はこういう実態があるからだ、とかいかにそこを伝えるかってところが難しく、やっぱりすぐには伝わらないですね。(B104)

また、検討会に参加している教師の担当科目が異なる場合、英語の授業に特化した深い話し合いができない事例が報告されたが、指導上重要な視点については、担当教科に依存せず話題を共有できることも示唆された。つまり、検討会を充実させることができるかどうかは、検討会で話されるテーマが重要な要素の一つであることが示唆された。

例えば、「生徒にとって意味のあるやりとりができていくかどうか」というテーマだった場合には、それに基づいてこういう手立てが良かったとか、こういう生徒の姿をみて、こういう手を打てばよかったとか、という話し合いになってくるので、他の教科でもこういう大事な視点は共有されやすいというか、話し合いが展開したときも「こういう手を打とう」とか、「この生徒の表れは大事にしよう」というのが出てくるので、教科の枠を超えた部分での研修につながることはありますね。(B45)

3つ目は、「率直な意見交換の是非」である。検討会中の議論が、形式的で当たり障りのない内容で終わり、学びが深まらない検討会になっている可能性について指摘された。

もし自分だったら上手くいかなかったりとか、ダメなところは、「こんな風にしてやればよかったのに」と言っていた方がいいなと思うんですけど。(中略)「ほんとにいい授業で、素晴らしい授業ありがとうございました」と言って、少し話をして、さ～と終わってしまうから、その(授業者の)先生にとっても、あんまり、勘違いしたまま終わってしまわないかな～と思うんですね。指導主事の先生とかも、すごい優しく言われるので。(検討会が)終わってから、もしかしたら(授業者の先生に問題点等を)はっきり言われてるのかもしれないですけど、だったらいいなと思うんだけど、学びのない検討会もったいないというか、せっかたくさんの人が集まって、見る側もそれでよかったんだって思って帰ってしまうこともあるし、気になってしまうなと思うこともありますね。(E126)

また、率直に問題点を指摘されることで学びや気づきを得られたという報告が見られた。以下では、研究授業よりも、その前の過程において、率直な言葉で授業の問題点や課題について指摘されることがあり、その場面での学びが大きかったことが報告された。

何回か研究授業したことがあるんですけど、それで学びが深まったなっていう思いをしたことは、実は僕はあんまりない。それよりも授業を作っていく過程で、一人の先生とか、数名の先生と非公式に「こうじゃないか」みたいなのをズバッと、それはその公開授業で、検討会で

言われるような言葉ではなくてもっと率直にズバっと言ってもらった方が、「あーそうなのかな」って思ったりすることが実は結構多いんです。(A119)

その一方で、率直な言葉で問題点を指摘し合うことが必ずしもよいことではないという報告もある。

僕の同学年くらいの英語の教師が大きな研究大会の英語の代表授業をすることになった。当日やる授業の1か月前にプレ授業をやる、当日の協議会の同じテーマでやる。当日の同じメンバーで授業を見る。その中の一番の権威が、一言目にぼろくそに言ってしまったことで、この研究会はそんな風に言っていいたという雰囲気ができてしまって、(授業者が)ぼこぼこにされたんですね。(中略)その様子を見ていた人たちが(検討会後に)裏でインフォーマルにアドバイスとかをして、当日上手くいったんです。で、上手くいったんですけど、それは本音で言ったからよかったっていう見方もあるけども、その人のねらいでなくて、ぼこぼこに言われたその雰囲気を解消するために、そういう授業にしていったというところもあるので、ほんとに良かったか悪かったかという、授業は良かったし、子どもたちも学んでいたし、成功した授業だったと言えるんですけど、それで良かったのかと思ったこともちょっとあります。(F121)

上の事例では、研究授業前のプレ検討会の際に、影響力の大きい参加者が率直な言葉で、授業者の課題や問題点を指摘することがあった。その後、有志による助言があり、当日の研究授業は成功に終わった。しかし、それはプレ検討会で辛辣な言葉を受けた雰囲気を解消するために授業の方向性を変更した面もあったため、たとえ研究授業が結果としてうまくいったとしても、検討会のあり方として本当によいことだったのかということが指摘された。

【発言のしづらさ】については、2つのコードが抽出された。1つ目は「教師間の関係性の影響」である。指導力や影響力のある教師が意見を言うと、他の教師が発言しづらくなり、細かな気づきが共有されないことがあることが指摘された。

指導力がある先生や年配の先生方が先にパツて言っちゃうと、その後フリーで話すときは言いづらくなっちゃったり、「あっ、そうだよね」ってそこで議論が終わっちゃったりすると、ほんとは細かくいろんな気づきがあったり、シェアしたい部分があるんだけど、そこはシェアされないままにその人の個人の中に終わっちゃったり。(F43)

2つ目は、「参加者が自分の視点を授業者に押し付ける」ことである。上と同様、影響力のある教師が授業者の思いや文脈などを考慮せずに一方的に「指導」を行うような場面が見られることが報告された。

経験年数が少ない方が研究授業をするときに、ベテランは結構上から目線で指導するべきだとか、若干詰問調になって、本人の思いとか、文脈とか反論とかを言わせない雰囲気で、その場で、何か一方的になって、対話にならないっていうんですかね。それを見てると参加者としてもきつい。(C157)

【環境面の整備】については、3つのコードが抽出された。1つ目は「統一された方法がない」ことである。「指導案の形式なんかはある程度最近そろってるんですけど、思いっきりフリートークに近いですね」(B15)とあるように、研究授業を行う上で、指導案の形式は決められていることは

あっても、検討会の進め方については決められた方法で行われることが少ないことが挙げられた。

2つ目は、「検討会の開催の負担」である。「授業そのものをやるのはいいですけど、その準備がめんどくさいですよ。指導案書かなきゃいけないので」(B56)とあるように、研究授業を行う際の指導案の作成の負担が大きいことや、「(検討会の)時間が足りないです。時間がいつも足りなくて」(E81)とあるように、限られた時間の中で検討会を行わなければいけない制限が指摘された。

3つ目は、「自発的に研究授業を行っているか」ということである。「研究授業ってやっぱ何回も同じ人が連続でっていうのはないと思うですよ。順番に。まず本人が自発的じゃない。持ち回りとか、代表とか、そもそも自発的じゃない」(C118)とあるように、研究授業を行う授業者は同じ人が継続して行われることは少なく、自発的に研究授業を行う体制になっているかどうか疑問であるという指摘が見られた。

5. 理想の検討会とはどのようなものか

研究授業後の理想的な検討会について話し合った結果、【継続的に行われる】、【授業者・参加者に学びがある】、【授業者の視点や授業のねらいが共有される】、【生徒に還元される】という4つのカテゴリと10のコードが抽出された(表5)。

表5 理想的な検討会

カテゴリ	コード
継続的に行われる	継続的に授業を見る
	研究授業を行うまでの過程を共有する
授業者・参加者に学びがある	校内全員に学びがある
	的確な指摘・助言がある
	具体的な事例と理論的側面が統合される
	平等で対話的な発言の機会がある
授業者の視点や授業のねらいが共有される	授業観察の視点が明確である
	研究授業のねらいが明確である
	授業のねらいを踏まえた検討会が行われる
生徒に還元される	研究授業の成果が生徒に還元される

【継続的に行われる】については、2つのコードが抽出された。1つ目は「継続的に授業を見る」である。「(研究授業の準備が)9月から12月までっていう、わりと短期間になってしまっているのかなっていうふうに思うので、ある程度1年間ぐらいはできんのかな〜って思ったことがあって」(G139)とあるように、4月から研究授業の方針が共有されていたとしても、前期初旬は忙しいため、研究授業の準備が行われる期間は短くなりがちであり、ある程度の期間を通して授業研究を行うことができるとよいという報告が見られた。

2つ目は、「研究授業を行うまでの過程を共有する」である。研究授業当日だけの授業を見て検討会に参加するのではなく、研究授業を行う前の準備段階で、同じ指導案で授業をしたり、研究授業案を共有したりしながら、継続的にかつ多角的な視点から授業を検討できるとよいということが挙げられた。

一緒に指導案を考えたりとか、同じ指導案で他の人がまず(授業を)やってみたりとかって

うと、共有する人が多ければ多いほど、やっぱりその時、公開の研究授業をやるときに、参加者だけ自分も一緒にそれをやってきているから、共有したのを見ることができるとか、私がやったらここはできたけど、今回の授業はここがすごい良かったよね、とか言うこともできるし、その共有していくというところまでできたらいいかなって思います。(E133)

【授業者・参加者に学びがある】については、4つのコードが抽出された。1つ目は「全員に学びがある」ことである。検討会においては、授業者に学びや気づきがあるだけでなく、検討会の参加者全員にそれぞれに学びがあるような会を目指すべきであるということが示唆された。

授業者の先生に学びがあるのは当然であって、その前にそういう苦勞して実際授業してコメントをもらって、学び合うので、その他の先生たちにいかに学びがあるかっていうのを考えていました。そうじゃないと、費用対効果っていうのがものすごく低くなっちゃうというか、一人だけのためにやる研究会じゃなくて、校内全員にプラスにならなきゃいけないので。(B104)

2つ目は、「的確な指導・助言がある」ことである。授業者が困難を感じていたことや上手くいかなかったと感じている場面に助言があると、学びや気づきが見られるということが挙げられた。

ほんとに自分が変わるときって、困難を感じてたりとか、ほんとうにこの子に伝わってなかったっていうのがよく分かってるんだけど、そのことを指摘された時、やっぱり学びがあるんですよ。自分の失敗とか、どうしたらいいんだろうっていう苦しい部分もこうやってやったら、「自分ならこうするけどね」って言ってもらうっていうのはすごい、僕はありがたかったかなと思うんで。(中略) こういうところについて意見をほしいというのをもっと出してもいいと思うんですよ。(B158)

3つ目は、「具体的な事例と理論的側面が統合される」ことである。授業者が行っている指導を理論に沿って考えたり、理論で提唱されていることが、実際の授業のどの場面で見られたかを検討したりすることで、授業者が行う実際の指導と理論的な側面が統合され、「何となく一生懸命考えていることを、理論に後押ししてもらえ瞬間ってありますよね」(B167)とあるように、授業で行っていることについて整理されたり、理論的側面から理解されたりすることがあることが指摘された。以下は、その具体例である。

canの導入をしたときに、できるだけの導入をしてたときに、「辞書を使っても良いですか」って子どもが日本語に言ったんです。それを、canで言うんだよ。Can I~? で言う、でその次の授業につなげた場面があったらしいんです。全然意図的にやったんじゃなくて、そういう風にやってたら、「それを教育的瞬間っていうんです、教育学部では」って言って、それを見逃さないのが技量ですって言われたときに、こういうの見逃さないの大事なんだっていう視点ができたというか、そういう言葉で言ってもらって落ちるといふか。(F175)

この例では、授業で生徒に対して行った指導を「教育的瞬間」という言葉で意味づけされたことで、授業で行っていることが、理論的にどのような意味があるのか整理されたことが指摘された。

また、指導者の観点からも、「具体的な事例と理論的側面が統合される」ことで、授業者の考えが整理される場面が見られることが挙げられた。

具体的なことを議論した後に、「あっ、それってこういうことですね」ということをキーワードを挟みながら解説してあげると、すごく喜ばれることがあって、「すごく整理されました」みたいな。そういうことを言われることはありますね。(D168)

4つ目は、「平等で対話的な発言の機会がある」ことである。検討会では影響力のある教師の発言が他教師の発言の機会を制限することがあることが示唆されたが(課題4-4参照)、検討会では、何らかの形で参加者の声が授業者に届くような仕組みが構築されることが理想の一つであることが示唆された。

この人静かで何も言ってくれなかったけど、こういうこと思ってたんだっていうのは結構学びが、「そう見えてたのね」というのはありますね。なので、理想のハウツー的な話かもしれないんですけど、授業をしたら声の大きい人だけじゃなくて、みんなの声が分かるものが最後に手元に残ってくると、みんなこう思ってたんだっていうのが分かるみたいなのは、ちょっと最近思ってます。(A147)

【授業者の視点やねらいが共有される】については、3つのコードが抽出された。1つ目は、「授業観察の視点が明確である」ことである、単に研究授業を行うのではなく、授業を見る視点が明確になることで、たとえ異なる教科の教師が集まって行う検討会であっても、充実した検討会になる可能性が示唆された。

(理科の授業は)専門的過ぎて、何をやっているのかわからないんですよ。そこは、(授業を見る側の力としても、こういう視点で見れると(よいと)いうのがあったりすると、そういう教科の壁を越えて学校としても校内としても教育の力ってすごくぼんと上がってくるんじゃないかなーと思います。(B143)

2つ目は、「研究授業のねらいが明確である」ことである。「最初に学校方針みたいのをスライドで校長が話をしてもらったりとか、学校の話をするスライドと違って結構イメージがわかりやすいとか、そういうのがあると」(G149)や、「研究グループだったり学校であったりが、ある程度組織がしっかりしていて、その授業者を含めて何を議論していきたいのかっていうねらいが明確かどうかでことですよ」(D154)とあるように、研究授業がどのような背景を踏まえて構築されていったか、何をねらいとしているかが明確になっていることで、研究授業を見る視点が明確になる可能性が示唆された。

3つ目は、「授業のねらいを踏まえた検討会が行われる」ことである。授業者の視点や話したいことが明確になっていることで、授業を観察する視点や検討会での議論の方向性も明確になることが示唆された。

指導助言の立場から言うと、授業者の視点というか、こういうことを議論したいなというのを分かっているとすごく見やすいですよ。視点を焦点化できるので、それがなくて、何でもいいから指導助言してくれっていうのはとっても難しいな~と思いますね。(D144)

中には、検討会を行う前には、授業者と非公式に話し合いを行い、授業者の意図やねらいを確認するようにしているという事例も見られた。

(研究授業後には) 必ず全体会の前に休憩時間を入れてもらって、授業者の先生と急いで話すようにしていました。そうしないと、こっちが思ってることとずれちゃうので、それはやりたくないし、自分もやりたくないし失礼だなと思うので、休憩時間のときに打ち合わせをして、そんなねらいがあったんだねと分かってから話がしたいので。(B145)

【生徒に還元される】では、「研究授業の成果が生徒に還元される」ことが挙げられた。「子どもたちに返せるということが唯一のメリットかなって思うんですけど、現実的にどれだけできるかというところしんどい」(G141)とあるように、簡単にはいかないが、研究授業で得られた知見や気づきを生徒に還元することが理想の一つであるということが挙げられた。

V. 考察

1. 研究授業後の検討会の現状と課題

本研究では、英語教育の分野における研究授業後の検討会で、どのような課題を教師が認識しているのかを明らかにし、その課題に対する対応策について検討するために、フォーカス・グループ・インタビューという形で検討会の課題について参加者の発言を記録し、逐語録をもとに質的内容分析を行った。その結果から、研究授業後の検討会はこれまでどのような形で行われ、検討会の問題点は何であるか、そして、検討会の理想像はどのようなものを先のセクションで整理した。

英語教育における研究授業の検討会の進め方については、授業者が授業の説明や振り返りを行った後、参加者が意見を述べ、最後に指導助言者の講評が述べられることが多いことが分かった。また、授業に対する意見交換は、グループ別に行われる場合や全体で共有する場合があります。事前に決められたテーマにもとづき意見交換をする検討会もあれば、テーマが決められず自由に意見を発言する場合もあることも分かった。とくに、学校内で検討会をもつ場合には、他教科の教員と行うこともあり、学校外での検討会では、小中連携のもとに異校種の教員での検討会も開かれていることが明らかとなった。検討会の際には、参加者の意見を共有するために、付箋やホワイトボードを使ったり、録画した授業ビデオを見て検討を行ったりするケースもあることが明らかとなった。

また、研究授業後の検討会を行う上で、様々な問題があることも明らかとなった。限られた時間の中で、授業に関わる文脈を参加者全員と共有することは容易ではなく、授業者と参加者の視点にもずれが生じることも多く、授業者および参加者とともに検討会での学びを深めることは容易ではないことも分かった。とくに、他教科や異校種といった様々な教員が参加する検討会においては、教員間の関係性などの要因から、率直な意見交換を行うことが難しい場合もあることも分かった。教員の多忙さが増す昨今では、指導案を準備し研究授業を提供する授業者の負担は大きく、研究授業の授業者が固定化したり研究授業の実施が義務化したりして、自発的な研究授業が行われにくくなっているという問題があることも明らかとなった。

2. 検討会における課題の解決に向けて

では、授業者や参加者の学びや成長につながる理想的な検討会のあり方を考えるためには、どのような点に留意すればよいのであろうか。ここでは、理想の検討会で抽出された4つのカテゴリー【継続的に行われる】、【授業の視点や授業のねらいが共有される】、【授業者・参加者に学びがある】、【生徒に還元される】の視点から整理してみる。

① **継続的に行われる** 研究授業が単発的に行われたり、その準備に授業者だけに負担がかかったりすると研究授業の継続が困難になりがちである。ある程度の期間を通して、授業研究を行うこと

が理想的であるが、研究授業自体が1回の場合でも、教師の継続的な実践や実践研究の営みの中にその研究授業を位置づけることが重要である。その際、研究授業を行う前の準備段階で、同じ指導案で授業をしたり、同学年、同教科、あるいは校内研究グループなどの同僚と研究授業案を共有し、多角的な視点から検討したりすることが考えられる。

また、指導案をできる限り簡略化したり、研究授業の運営方法についてのフォーマットを決めたりするなどし、授業者や研究授業の担当する教師の負担を軽くしたい。場合によっては、指導案自体の省略も可とする柔軟性も必要であろう。授業を振り返るために最小限必要とする情報に関するフォーマットを作成し、ゼロから考えずに指導案を作ることができるようにするような工夫もできるかもしれない。研究授業後の検討会のもち方についても、検討会の方法についてのフォーマットを作ることや、検討会の効率的な進め方についてのアイデアを今後検討し、広く共有していくことも重要であろう。

② **授業の視点や授業のねらいが共有される** 研究授業後の検討会においては、授業者と参加者の視点やねらいにずれが生じないようにするために、授業の視点や授業のねらいを明確にして議論を進めることは重要である。授業者の視点や授業のねらいを明確にする際の留意点を3点指摘する。

1点目として、授業者の観点から検討会をもつ際、授業者の問題意識を明示的な問いの形で参加者と共有することである。例えば、「教師と生徒の間で英語でのやり取りを行いたいと考えているが、授業の中でどのようにやり取りをもつことができるか」のような問いを参加者と共有することができれば、参加者はそのような視点で授業を振り返り、アイデアを提供することにつながる。実践研究では、教師が目前の授業や児童・生徒について理解を深めたり、授業上の課題を改善したり、解決したりすることを主たる目的とする。実践研究とも関連づけて、教師の学びの一環として検討会を位置づけた場合、実践者である授業者自身から立ち上がった課題に焦点を当てるべきであると考えられる。また、校内で決められたテーマがあった場合でも、授業者自身の課題と関連づけることが求められる。

2点目として、検討会でテーマを設定した場合には、検討に入る前に、テーマ設定の意図（学校で取り組むテーマや子どもたちの背景、実践者の実践上の問題意識などについて）を参加者と共有する機会を設けたい。その上で、検討会の参加者には、その授業の文脈（これまでの取り組みや学校やクラスの実態、教師のこだわりなど）を理解しようとする共感的な態度が求められるであろう。

3点目として、参加者の観点からは、授業を見る視点を明確にして検討会を行うことである。その際、1点目で示した授業者の課題や問題意識に参加者が寄り添う必要はあるが、木村・岸野(2019)で提唱されているように、「授業をいかなる視点で見ているのか（スコープ）」、「何・誰に焦点を絞って授業を見ているのか（フォーカス）」、「いかなる出来事や事実焦点を当てて授業を見ているのか（レンズ）」、「いかなる立場で授業を見ているのか（スタンス）」の4つの視点とその関係性を把握して授業を見ることが、焦点化した議論を行うためには参考になるであろう。また、授業づくりに関連する理論的枠組みをもって検討会における議論を整理することも考えられる。その際、難解な専門用語を使って現象を説明するのではなく、すべての参加者が理解できる平易な言葉で共有することに留意したい。また、理論的な枠組みで議論が縛られ、議論の内容が授業者の意図から外れてしまう可能性も考えられるため、柔軟性をもって議論を進めることも求められる。

③ **授業者・参加者に学びがある** 検討会では、授業者と参加者の両方に学びがあるべきである。そのためには、授業の視点やねらいを共有した上で、参加者全員が率直な意見を交換できるように参加者の対等な関係性を構築し、率直な意見を出せる和やかな雰囲気づくりと率直な意見を引き出せる仕組みづくりを考えていく必要がある。例えば、KJ法などを活用しつつ、意見を言う順番、時間設定、発表形態などについてルール作りや工夫を行い、検討会のもち方や検討会の進め方そのもの

についてのアイデアを共有していくことも考えられる。また、参加者全員の声が授業者に届き還元されるために、司会者が参加者の発言を積極的に促したり、紙のシートに参加者全員の感想やコメントを記入してもらったりするのもよいだろう。

研究授業後の検討会において、参加者が授業展開や実践課題を迫体験することも重要な要素である。日々の実践の中で起こりうる問題について参加者が授業者とともに迫体験的に省察したり、その課題に対する改善策を参加者と授業者が協働的に探ったりすることで、参加者の実践上の課題に対するイメージの明示化が促され、実際には授業を行っていない参加者もともに学ぶことが可能となる。授業実践を授業者と参加者がどのように共同的に省察するのがよいかについては、授業者のみならず参加者も学ぶ協働的な成長につながる可能性があるため、今後も検討が必要であろう。

検討会において外部から招聘されることが多い指導助言者の役割や的確な指導助言のあり方についても考慮する必要がある。指導助言者の姿勢として、授業者の文脈を共感的に理解し、授業者の課題や問題意識に寄り添うことが求められる。その上で、課題や問題になっている部分を言語化する支援をすることで実践知と理論知の橋渡しを行う役割を担うことが考えられる。具体的には、授業者の問いを明確にしたり、問いに対する答えを見つけることを支援することで、授業者の実践への深い理解や授業改善につながったり、実践と理論を結びつけて検討することを可能とする。そうすることで、暗黙的である実践知を明示的な理論知に変換することを助け、授業者の実践に対する考えを整理することにつながるであろう。

④ **生徒に還元される** 教師の学びの一環として位置づけられる検討会において得られた気づきや知見は、最終的には生徒に還元されることが理想的な検討会の姿である。実践理解や授業改善を目指した教師個人による実践研究と、参加者とともに授業についての協働的省察を行う検討会とを有機的に関連づけることができれば、実践研究のサイクルが生まれ、教師の成長が促されるものと考えられる。生徒への還元と教師の成長が両輪となることで、研究授業後に行う検討会の意義が今まで以上に認識されるようになるものと考えられる。

VI. おわりに

本研究では、研究授業後の検討会において、教師がどのような課題を認識しているのかを明らかにし、その課題に対する対応策について検討した。その結果、様々な課題が挙げられ、いくつかの具体的な対応策も示されたが、これらを出発点として、検討会のあり方についてさらに議論していく必要がある。筆者らは、実践研究と関連づけた教師の学びの一環として検討会を位置づけているが、実際に日々の実践の営みの中で実践研究を行っている授業者が検討会を実施し、その検討会でどのような対話が行われているか、また授業者と参加者にどのような学びがあるのかという談話分析や面接調査の研究も行いたい。また、自発的に研究授業を行う体制や雰囲気づくりが喫緊の課題であるが、授業者が成長を感じることでできる研究授業および研究授業後の検討会のあり方を今後も探っていくべきである。

【引用文献】

- 秋田喜代美 (2004). 「熟練教師の知」 梶田正巳 (編) 『授業の知：学校と大学の教育革新』 (181-198 頁). 東京：有斐閣.
- 秋田喜代美 (2006a). 「教師の力量形成：協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」 21 世紀 COE プログラム 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター (編) 『日本の教育と基礎学力：危機の構図と改革への展望』 東京：明石書店.

- 秋田喜代美 (2006b) 「助言者の機能に注目して：国語の授業研究事例から」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター編『ネットワーク年報』8, 33-37.
- 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』(114-131頁). 東京：明石出版.
- 岡崎浩幸 (2018). 「英語授業研究の事後協議会における英語教師の省察と学びに関する研究—授業参観者の発言と学びに着目して—」『第44回全国英語教育学会京都研究大会予稿集』146-147.
- 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.
- 木村優・岸野麻衣 (2019). 『授業研究：実践を変え、理論を革新する』東京：新曜社.
- 酒井立人・石川英志 (2009). 「授業研究会の談話分析：2校の授業研究会の比較に基づく研究の捉え方の違い」『岐阜大学カリキュラム開発』26(1), 42-55.
- 坂本篤史 (2010). 「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討—授業者と非授業者の省察過程の特徴の違いに着目して—」『教師学研究』8-9, 27-37.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008). 「授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—」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』(98-113頁). 東京：明石出版.
- 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), 44-54.
- 高木亜希子・酒井英樹・永倉由里・田中武夫・滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・清水公男・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」『山梨大学教育学部教育実践総合センター教育実践学研究』22, 43-65.
- 滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2016). 「英語教育における『実践研究』の定義に関する検討：文献レビューからの考察」『中部地区英語教育学会紀要』45, 273-280.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・滝沢雄一・永倉由里・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を進める上での研究方法に関する課題：4つの事例研究を通して」『中部地区英語教育学会紀要』46, 231-238.
- 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』東京：大修館書店.
- 藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・滝沢雄一・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2016). 「中部地区英語教育学会における実践研究の分析：研究方法の観点から」『中部地区英語教育学会紀要』45, 281-288.
- 平田幸男 (2011). 「関連性評定質的分析法による指導教員の助言機能の分析—小学校における校内授業研究会を手がかりとして—」『学校教育研究』26, 125-137.
- 望月正道・小菅敦子・小菅和成・淡路佳昌・富島奈央 (2016). 「ベテラン教師は、若手教師の授業にどう助言するか—授業研究協議の発話分析から」『麗澤レビュー』22, 13-38.
- Laughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43. doi:10.1177/0022487102053001004
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1304-1316. doi:10.1016/j.tate.2007.06.004
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.