

# 授業改善につながる高校英語教師の授業研究に関する一考察

岡崎 浩幸<sup>1</sup>

## High School English Teachers' Lesson Study Involvement for Improving Teaching Practices

Hiroyuki OKAZAKI

### 摘 要

本研究の目的は年2回の授業研究の経験が高校英語教師の省察にどのような影響を与えるのかを探究することである。1.教師は授業参観中何に注目しているのか、2.協議会で授業の事実に基づいて問題指摘、代案の提示を行っているか、3.授業改善への意識が高まり、授業研究を通して学んだことを授業に取り入れているか、の3点を明らかにする。研究協力者はX県の研究拠点校に指定された4高校に勤務する14名の英語教師である。14名はそれぞれの学校で実施された授業研究に春秋2回参加し、2回目の授業研究の取組後に5件法のアンケートに回答した。その結果、高校教師は参観において、教師の教え方だけでなく、生徒の学びの姿にも注目していることが分かった。ただ、授業の事実に基づく解釈や代案の提示などはまだ十分に行われているとは言えない状況であった。また、授業研究を通して授業改善への意識が高まったものの実際の授業への活用には高いハードルがあることも分かった。

キーワード：高校英語教師，授業研究，授業改善，協議会，省察

Keywords：High School English Teacher, Lesson Study, Lesson Improvement, Post-lesson Discussion, Reflection

### 1 はじめに

日本の授業研究はレッスン・スタディ(Lesson Study)と呼ばれ、1990年後半、米国で紹介され、2000年以降、世界的に注目を集めてきた。その研究方法は形を変え50カ国にも及んでいる。日本各地の小中学校では授業研究を通して教師同士が学びあうといった営みは脈々と受け継がれている。

これまでの先行研究から、教師の成長につながる授業研究では学習者の学びの姿を中心に授業観察を行い、授業後の協議会では学習者の学びの事実に基づいて課題を指摘したり、授業改善のための代案を提示したりしていることが明らかとなっている。一方、日本の高校では授業研究を行う頻度は少なく、協議会の方法も定着されていない現状がある(千ヶ布, 2014)。高校の英語科も例外ではなく、授業改善に結びつく授業研究に関する研究はほとんど実施されていない。高校における授業研究が教師の成長や授業改善にどのような影響を与えるのかについての

実践研究が今後ますます必要となる。

本研究では、年2回の授業研究経験が高校英語教師の授業の見方と授業後の協議会における省察、授業改善への取組にどのような影響を与えるのかを探求する。また日頃から授業研究に取り組んでいる小学校教師の授業の見方、省察のあり方、授業への影響と比較検討することで、高校英語教師のそれぞれの特徴を明らかにしたい。

### 2 先行研究(理論的背景)

教師の授業力向上につながると考えられている授業の見方や協議会における教師の発話に関する先行研究を整理する。授業の見方について、鹿毛(2017)は教師のパフォーマンスがどんなに立派であっても個々の子どもに良い学習活動が生まれていなければよい授業とは言えず、教師がどう教えたかよりも学習者が何をどのように学んでいるかに着目することの大切さを指摘している。Sato(2011)も、教師の成長・授業改善につながる授業研究では教師の言動よりも子どもの姿に注目し子どもの学びの過程を捉え、

<sup>1</sup>富山大学大学院教職実践開発研究科

自分の授業改善に生かしている、と述べている。海外の授業研究(Lesson Study)においても、Hadfield, *et al.* (2011)は、授業研究の実施校では「生徒の様子」「発問の応答の仕方」「問題を抱えた生徒」について語られることが多い傾向があり、非実施校では「授業の進め方」に言及することが多いと述べている。

金子(2015)は小中学校教師と比べて、高校教師は「教科・教材」や「児童・生徒の動き」よりも「教師の指導方法」に注目していることを報告している。

授業後の協議会について、Clark(2001)は、教師たちは授業について語り合うことを通して他者の視点を取り入れ、自己の授業観を問い直している。つまり、協同的に授業を省察する過程で授業を見る枠組みを再構築し、授業の課題を捉え直し、解決を模索する中で新たな技術を獲得していくと言える。石上ら(2015)は、校内研修に参加した小学校教師は参観した授業の事実や解釈を基盤として、問題やその原因を指摘し、文脈に即した改善案を提示していくことにより授業を言語的に再構成していると述べている。また問題を指摘した際の代案について、澤井(2017)は代案の提起は思考を活性化し、授業を多面的・多角的に捉えるための足場を作るのに役立つ、と述べている。田村(2017)も、授業中に見られた課題や生じた状況をどのように改善すべきかを具体的なアイデアとして語ることの大切さを強調し、代案を示せる教師こそが実力のある教師であるとも述べている。さらに、Saito, *et al.* (2014)は、代案は授業者のためだけでなく、参観者(非授業者)の授業のためのもので、明日からの授業にその代案を実践すべきであると主張する。坂本(2012)も、教職経験年数の高い教師は授業の出来事の解釈や具体的な代案の提示について語る傾向がある、と述べている。Saito, *et al.* (2014)は、授業研究を通しての参観、協議会の討論、学びが明日からの授業実践に結びついていなければ授業研究を行う意義は薄くなると主張している。

### 3 研究目的と意義

先行研究で示された教師の成長や授業改善につながる要素、授業参観の視点、協議会における省察、授業改善への取組について、年2回の授業研究の体験が高校英語教師にどのような影響を与えるのかを検討する。なお、本研究では高校英語教師に事前の

アンケート調査等を行っていないため、それを補う目的で年に5回以上、学校全体(校内研修)で授業研究に取り組んでいる小学校教師の授業参観の視点、協議会における省察、授業への影響についてのアンケート結果と比較検討することとした。本研究における研究課題は以下の通りである。

1. 授業参観中、高校英語教師は何に注目しているのか。
2. 授業後の協議会で、高校英語教師は授業の事実に基づいて解釈や問題指摘、代案の提示を行っているのか。
3. 授業研究後、高校英語教師の授業改善への意識が高まったり、学んだことを実際に授業に取り入れたりしているのか。

高校英語教師の授業研究への取り組みの実態と成果を明らかにすることによって、英語教師の成長につながる授業研究における省察方法や授業後の協議会の企画・運営についての示唆を得ることができるであろう。

## 4 研究方法

### 4.1 研究協力校

高校研究協力者が勤務している4高校は平成30年度「Xの高校グローバル人材育成促進成事業」の研究拠点校に指定された(Appendix A 参照)。各高校英語科は英語授業改善のためのテーマを設定し(Appendix B 参照)、1年間事業に取り組んだ。春(6月)の第1回運営指導委員会では、各英語科内部で研究授業を実施し、今後の方向性について運営指導委員<sup>1)</sup>と打ち合わせを行った。秋(11月)の第2回運営指導委員会において、公開授業の形式で研究の成果を外部(他の高校と近隣の中学校)に発表することが求められた。筆者はそれぞれの高校の英語科に春と秋に2回授業研究の実施を依頼した。本研究の授業研究とは、参加者全員で英語科の代表教員が行う研究授業を参観し、その後の協議会で授業について検討する一連の研究会である。

筆者は4校の協議会でコーディネーターを務め指導と助言を行った。その際に、3~4名のグループになってもらい、各グループ内で参観授業について付箋のメモを参考にしながら2分程度の発言を協議会の参加者全員に求めた。

## 4.2 高校研究協力者と小学校研究協力者

高校研究協力者 14 名は、3 年に一度の「指導主事訪問<sup>2)</sup>」以外では授業研究（英語科代表 1 名による研究授業の参観と協議会）を経験したことがなく、14 名の協力者にとって、年 2 回授業研究を体験することは初めてであった。教職経験年数は 4 年以下 1 名、5 年以上 15 年以下 2 名、16 年以上 11 名で、教職平均年数は 22.6 年である。

高校教師からのアンケートデータと比較参照するために、協力を依頼した小学校研究協力者は X 県の公立小学校教員 37 名と国立附属小学校教員 2 名、計 39 名である。小学校協力者はすべて年間校内で 5 回以上の授業研究を経験している。小学校の場合、すべての教科を対象とした授業研究であり、今回の高校の授業研究には参加していない。教職経験年数は 4 年以下 4 名、5 年以上 15 年以下 16 名、16 年以上 19 名である。

## 4.3 授業研究の手順

今回 4 校で実施された授業研究はすべて 2 部からなる。前半は授業参観で参加者全員が英語科代表 2 名による研究授業を参観する。参観中、よかった点（生徒の学びが成立していると思われることや自分の授業に取り入れたい活動など）については青色付箋に、改善点（生徒の学びが成立していない点や課題である感じた点など）については赤色付箋に気づいたことなどをメモを残すことになっていた。

後半の授業後の協議会では、小グループ(3~4名)で話し合いが行われ、参加者全員が参観中に付箋に書いたメモを参考にしながら、研究授業について 2 分程度の発言を行った。後半の協議会の大体的流れは 4 校とも以下の通りであり、約 1 時間を要した。すべての発言を IC で録音したが今回の研究ではその分析は扱わない。

- 1 授業者からの自評（主に授業の目標について

述べる) 5分

- 2 グループごとに協議（2 分半×4 人の発言 10 分+自由討議 20 分） 30 分
- 3 各グループで話し合われたことを共有 10 分
- 4 指導主事からの指導助言 15 分

## 4.4 アンケート作成と実施

高校英語教師向けアンケートは高校英語教師の参観中の視点と授業後の協議会における発言内容、授業改善への意識を明らかにするために表 1 の質問項目を用い、5 件法で回答を求めた。質問項目 1, 2, 3 は教師が参観中に何を見ているのか、どのようなことを意識しているのかを問う質問であり、視点が生徒の発言や行動、教師の指導方法などに置かれているのか、授業の目標を意識し授業を参観していたのかを明らかにするために設定した。質問項目 4 と 5 は、授業後の協議会で何を語っているのかを明らかにするための項目である。質問項目 6 と 7 は、今後の授業改善への意識と実際の授業への影響を把握するための質問項目である。なお、すべての質問項目において選択肢 4, 5 を選択した回答者に、その具体的内容を自由記述形式で求めた。アンケート実施について、2 回目秋の授業研究後、約 2 週間後にアンケートをメールで送付し 14 名全員から回答を得ることができた。

小学校教師向けのアンケートは高校教師向けアンケートを( )のように変更し同じ項目を使用した。小学校教師向けのアンケートは今回の授業についてではなく、普段行われている校内研修における授業参観（すべての教科を含む）と授業後の協議会について 5 件法で回答を求めた。協力者は X 県内の小学校教師 39 名にアンケートを依頼した。2019 年 6 月から 8 月にかけてアンケートをメールで送付し、回答後メールで返送してもらった。

表 1. アンケート質問項目

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 授業参観中、生徒(児童)の学ぶ姿、表情、言動、変容などに着目していた(る)。</li> <li>2. 授業参観中、授業者の指導法、発問、指示などに着目していた(る)。</li> <li>3. 参観授業の目標や単元全体の目標を意識して参観していた(る)。</li> <li>4. 協議会で授業の事実に基づいてよいところや問題を指摘していた(る)。</li> <li>5. 協議会で課題を指摘した際、改善案を提示した(ている)</li> <li>6. 協議会では自分の授業に活かそうとして発言したり他者の発言を聞いたりしていた(る)。</li> <li>7. 参観授業や協議会から学んだことをすでに取り入れていた(る)。</li> </ol>
---

## 5 結果・考察

高校英語教師の結果を示す際に、小学校教師の結果と比較・検討し考察を行う（表2）。

質問項目1「授業参観中に生徒の言動に着目していた」について、すべての教師が選択肢の5あるいは4と回答し、平均値4.64と標準偏差0.50であることから、高校教師は生徒の言動を中心に注目していることが分かる。これは小学校教師の平均値との差がほとんどないことから同じ視点で参観していた可能性がある。また自由記述「生徒同士が積極的にペアワークに取り組んでおり、コミュニケーションを図ろうとする意欲的な姿勢が見られた。」や「生徒たちは役になりきり意欲的に活動に取り組んでいた。」「練習時間となったときに、戸惑っている生徒がいた。」などからもわかるように、生徒の英語の発話や生徒の表情、ペアワークへの取り組み具合に関するコメントが多くみられた。

高校教師の授業の見方についての金子(2014)の研究とは異なる結果となった。これには2つの理由が考えられる。わずか2回ではあったが英語科全体で生徒の学びを実現するためのテーマで授業改善に取り組んでいるため、他の教師の授業とはいえ、生徒の目線から生徒の学びに注目することになった可能性がある。もう一つは、今回の学びの成否に関する付箋の使用が、生徒の学びに対して普段よりもより意識的に注目する要因の一つになったと考えられる。

質問項目2「授業参観中に、教師の指導法、発問、指示などに着目していた」についても、すべての教師が選択肢の5あるいは4と回答し、平均値4.64、標準偏差0.50である。質問項目1と同じ結果であることから、教師の言動にも注目していたことがわか

る。自由記述「教員が使う日本語と英語の割合がちょうど良かった。」など指示や説明に使用する言語に注目していることや「Presentationに対する教師からのフィードバックも丁寧になされており、生徒は自分たちの発表を振り返り改善することができていた。」など教師の生徒に対するへのフィードバックにも注目していることが分かる。

小学校教師も4.49で高い数値を示しているが標準偏差が0.82と高いことからばらつきがある。小学校教師4名は子どもの言動には5と回答しているものの、教師の言動については2あるいは3を選択している。これだけの人数から一般的なことは言えないが、Sato(2011)が主張しているように、教師の言動よりも児童の言動に重きを置いている小学校教師が一定数いることが分かる。本研究の高校教師は両方に注目していたようである。

質問3「参観授業の目標や単元全体の目標を意識している」について、高校教師の平均値は4.29で小学校教師の4.51に比べてやや低い数値を示しているが有意な差はない。よって高校教師の授業の見方においても授業の目標を意識して参観していることが分かる。参観者は指導案に書かれた目標を見て意識してだけでなく、協議会の授業者からの自評において本時の目標とその達成具合に言及することが多かったため、その後の話し合いでも授業の目標に焦点が当てられていたと思われる。

質問項目4「協議会で授業の事実に基づいてよいところや問題を指摘している」について、高校教師の平均値は3.57で、小学校教師の4.36と有意な差がある。3以下を付けた高校教師は6名で授業の事実に基づかずに発言していることが多かったと感じているようである。授業の事実ではなく自分の経験

表2. 高校英語教師と小学校教師の授業研究に関する記述統計

No.	質問項目	高校英語教師		小学校教師		対応サンプルの差		t	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
1	授業参観中、生徒(児童)の学ぶ姿、表情、言動、変容などに着目している	4.64	0.46	4.72	0.46	-0.08	0.00	0.50	0.63
2	授業参観中、授業者の指導法、発問、指示などに着目している	4.64	0.46	4.49	0.82	0.15	-0.36	-0.83	0.41
3	参観授業の目標や単元全体の目標を意識して参観している	4.29	0.59	4.51	0.72	-0.22	-0.13	1.13	0.27
4	協議会で授業の事実に基づいてよいところや問題を指摘している	3.57	0.72	4.36	0.63	-0.79	0.09	3.49	0.00 **
5	協議会で課題を指摘した際、改善案を提示している	2.71	0.78	3.95	0.86	-1.24	-0.08	4.75	0.00 ***
6	協議会では自分の授業に活かそうとして発言したり他者の発言を聞いたりしている	4.50	0.61	4.46	0.60	0.04	0.01	-0.19	0.85
7	参観授業や協議会から学んだことをすでに取り入れている	3.07	0.68	4.00	0.76	-0.93	-0.08	4.04	0.00 ***
									***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

や信念に基づいてよいところや問題を指摘していた教師が少なくなかったことになる。小学校教師は年間5回以上の授業研究を経験することで授業の事実に基づいて発言する態度が身につけていると考えられる。今後、高校教師にも授業研究を繰り返すことや別の手立てなど提供することでこの態度が身につくかを追究する必要がある。

質問項目5「協議会で課題を指摘した際、改善案を提示している」に関して、自由記述「途中で指示を日本語でする場面があったが、できるだけ英語での指示に慣れさせるようにする。簡単な表現に言い換えたり、板書を利用したりするとわかり易くなる。」のように、問題を指摘するだけでなく、取り組むことができそうな代案を提示した教師もいたがその数はわずかであった。高校教師の平均値は2.71であり、小学校教員の平均値は3.95で両者の間に有意な差が認められた。小学校の教師に比べ、本研究の高校教師は問題や課題に対して代案を提示することが少ないことがわかる。石上ら(2015)で指摘されているように、小学校の教員の発言は「子どもの表れ事実と解釈」(40.7%)に次いで「代案の提示」

(28.3%)の割合が高い。高校研究協力者は、2回の授業研究経験では問題を指摘した後に代案を提示するまでには至らなかった、あるいは代案をその場で提示する際に何らかの困難を感じていたのかもしれない。生徒の学びの成否を丁寧に見取り、その根拠に基づいて代案を提示する(田村, 2017)にはかなりの経験と授業の観察力が必要となろう。

質問項目6「協議会では自分の授業に活かそうとして発言したり他者の発言を聞いたりしていた」について、高校教師、小学校教師共にそれぞれの平均値は、4.50, 4.46と高い値を示している。Sato(2015)が指摘しているように、2回の体験ではあるが高校教師も他の教師の授業から学んだことを明日からの授業に活かそうとする意識が高まっていたと考えられる。

質問項目7「参観授業や協議会から学んだことをすでに取り入れている」について、自由記述「自己表現活動を少しずつ増やすようにしている。」「文法事項やイデオムを意識させるため、Sentence-Huntを取り入れてみた。」などからわかるように、研究授業で実施されていた活動を自分の授業に取り入れている教師も若干名いたが高校教師の平均値は3.07で小学校教員の値4.00に比べて、かなり低く

有意な差が認められた。質問項目6で明らかになったように授業に活かそうとする意識は高まったものの、実際の授業に取り入れるには高いハードルがあることが分かった。自分の授業に取り入れることができなかった理由はいくつか考えられる。一つに、自分の授業の実態とはあまりにも異なるために取り入れたい気持ちはあったが諦めてしまったのではない、あるいは自分の生徒の実態や自分が使用している教科書などの教材を踏まえ、研究授業から学んだことをどのように適応すべきかについて考えが浮かばなかった、などが考えられる。Saito, et al. (2014)が指摘しているように、他者の授業から学びつつ、自分事として代案を提示できる協議会の企画運営方法に一層の工夫が求められる。

## 6 まとめと教育的示唆

研究課題に沿って本研究で明らかになったことをまとめる。研究課題1は「参観中、参観者は何に注目しているのか」であった。これまでの研究では高校教師は「教師の教え方」に注目する傾向があるといわれていたが、年2回の授業研究への取組によって教師の言動だけでなく、生徒の言動や授業の目標にも注目するようになっていた。2回の授業研究の経験が高校教師の授業の見方に影響を与えたのではないかと考えられる。今回の研究だけで成果が上がったということは断言できないが、授業の見方について、生徒の学びを丁寧に見取ることと授業者の思いや目標に寄り添うことが今後一層徹底されれば、授業改善に結びつく見方が身についていく可能性は高まるであろう。

研究課題2は「授業の事実に基づいて解釈や問題指摘、代案の提示を行っているのか」であった。小学校教師と比較すると十分とは言えない結果であった。改善方法としては、生徒の学びの成否を生徒目線から判断し、その背景や原因に基づき代案を考えることができる研修機会の確保が求められる。また、学校内からそのような研修を企画運営できるファシリテーター的な役割を担える教師の養成も必要となる。

研究課題3は「参観者の授業改善への意識が高まったり、学んだことを実際に授業に取り入れている」ことであった。授業改善への意識は高まっていたが実際の授業への活用にはまだ高いハード

ルがあることが分かった。改善策として、参観中、協議会中も自分事として授業を参観したり発言したりする省察経験を積むことや同僚が実際に授業研究の学びを授業改善に生かしているのを見たり聞いたりできる校内研修の機会の充実も必要となる。

## 謝辞

本研究のために、アンケートにご協力いただきました先生方に感謝申し上げます。

また、本研究は、平成 29-31 年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「英語教師の省察を促す「授業研究」の機能とあり方に関する研究」(課題番号 17K03006)の助成を受けて実施された研究成果の一部である。

## 注

- 1) 運営指導委員会は県の指導主事 3 名と筆者 1 名からなるメンバーで構成されている。
- 2) X 県立高等学校では、3 年に一度県教育委員会の指導主事が高校を訪問し、指導助言を行っている。

## 引用文献

- 千ヶ布敏弥 (2014). 「第 I 部 1 校内研究としての授業研究の現状と課題」日本教育方法学会 (編)『授業研究と校内研修・教師の成長と学校づくりのために-』(10-21 頁) 東京: 図書文化.
- Clark, C. M. (2001). *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.
- Hadfield, M., Jopling, M., & Emira, M. (2011). *An evaluation of the National Strategies Primary Leading Teacher programme*. London, Department for Education.
- 石上靖芳・前島純司・黒柳幸夫(2014). 「校内授業研究事後協議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』第 4 6 号, 77-91.
- 金子幹夫 (2014). 「高等学校における研究授業の在り方に関する一考察: 研究授業で高校教師は何に注目しているのか?」『東京学芸大学教職大学院年報』第 3 集, 37-48.
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2014). *Lesson Study for Learning Community: A guide*

*to sustainable school reform*. Routledge.

Sato, M. (2011). Contemporary innovation of lesson study. In National Association for the Study of Educational Methods (Eds.), *Lesson study in Japan* (pp. 142-150). Keisuisha.

澤井陽介 (2017). 『授業の見方: 「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東京: 東洋館出版.

鹿毛雅治 (2017). 「第 1 章 授業研究を創るために」鹿毛雅治, 藤本和久 (編)『「授業研究」を創る: 教師が学びあう学校を実現するために』(2-24 頁). 東京: 教育出版.

田村学 (2017). 「第 9 章 「授業研究」の質的転換: 「学校の学び」の観点から」鹿毛雅治, 藤本和久 (編)『「授業研究」を創る: 教師が学びあう学校を実現するために』(144-148 頁). 東京: 教育出版.

(2020 年 5 月 20 日受付)

(2020 年 7 月 15 日受理)

## Appendix A

### 「Xの高校グローバル人材育成促進事業」 研究拠点校における研究実践に係る実施要項

#### 趣旨

高度な英語力をもち、世界で活躍するグローバル人材を育成するため、各校で学習到達目標の設定を促進し、全校で英語指導の一層の充実を図る。

## Appendix B

#### 各研究拠点校の研究テーマ

A校「Can-Doリストを活用した発信力を伸ばす指導法の研究」

B校「『パフォーマンステスト』・・・効果的なパフォーマンステストの計画・実施方法について」

C校「アクティブラーニングとICT活用で生徒が積極的に学習する授業の研究」

D校「ワークシートの作成と活用」