

教育実践臨床研究（授業研究）再考

—授業作りの基本となるものとは？—

清水 公 男*

1. 「うまくいかない」授業の問題点

教師としての現場の年数に限らず、「授業をうまくやりたい」という話をよく耳にするが、その「うまくいかない」、「できない」を言いっ放しにしてそれきりになることが多い。教師は日常的に授業をしており、本来なら「授業がうまくいかない」「できない」ということは他言無用である。保護者にも同僚教師にも言い出しにくい。もっとも、毎日授業を次々に行うので、毎回気にしても仕方がなく、すぐ忘れて次の授業に向かっているのが現実である。

よくある授業者の日常は、図1のように授業研究を行っている仲間同士の中であからさまに開示される。一方で、授業に追われるだけの授業者は、図2のような状態と示される。この二つは同じように見えるかもしれないが、同じと感じるなら授業についての考え方が違う。

図1 よくある日常

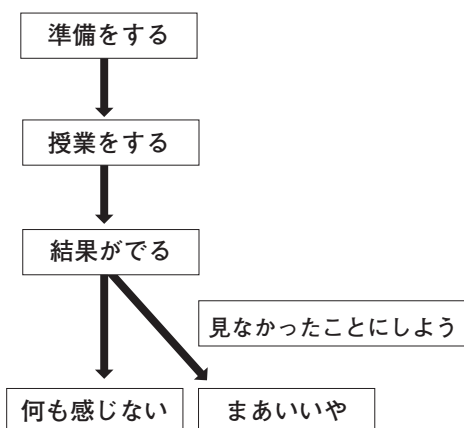
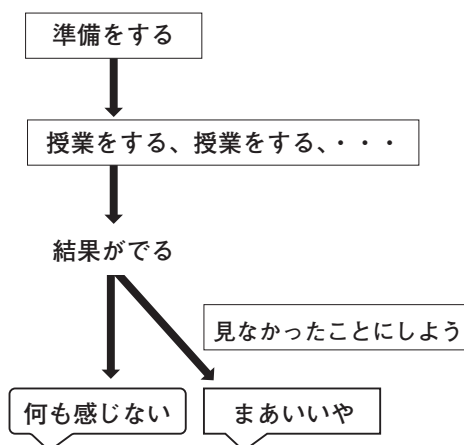


図2 授業はやりっ放しで続いていく



「やりっ放し」という表現は、授業の結果を見ていないで授業をしていることである。しかし、授業準備をすれば「やりっ放し」を防げるわけではない。「やりっ放し」の授業をしないように「準備をする」ということは、授業の結果に対応するように「準備をする」ことである。では、「授業の結果」とは、何だろうか？ では、自身のやった授業で、「授業の結果」とはどんなも

*教授／教育学・教育方法論

のとお考えるべきだろうか？ また、「準備をする」という場合、何を準備することになるのだろうか？ 本稿では、うまくいかない授業から脱出するための方策や手がかりと、その手がかりを使った授業の姿や、最終的に授業を自分のものにするためのステップを考察する。

2. 「うまくいかない」とは何が足りない？

「うまくいかない」と訴える授業者の多くは、自分のやった授業を分析的にとらえて、「あれが足りない」「これが足りない」「XX Xすればよかった」「〇〇〇すればよかった」と、授業を断片に分けて分析するとそれで満足する傾向がある。しかし、分析したあとに、「うまくいかならない」ようにする方策や、授業の代替案を用意しているかという点、そうはなっていない。

また、授業を見る側の立場の人間でも、授業者の授業を「あれが足りない」「△△△すればよかった」と分析的に批判するだけで、(実践しない) 批評家や(すぐに一般論へ走る) 評論家のような言動になることも多い。たいていの場合、この分析的批判は減点法であり、神ならぬ人間の授業であるから、アラ探しをされればいくらかでも欠点は見つかる。また、授業をしてから「自分ならこうするがあなたはこうした(こうしてしまった)」と指摘されるだけで、終わった授業を切り刻まれるような目に遭うことも多い。表面上は「次につながるような授業に」と言われるかもしれないが、どうすれば「次につながる」のか、その方策を探し回らせるだけの指導助言になっていることが多い。

「うまくいかない」と思う授業には、何が欠けているのだろうか？ 何かを補えばうまくいくのだろうか？ 欠点と指摘されたことを直せばそのままうまくいくのだろうか？ ピンポイントの修正でうまくいくようになる授業を授業者の自分はしているのだろうか？ 結局、自分で直そうにも、自分の授業がわからないことが多い。「授業者としての自分がやった授業が自分にはわからない」ということが自分にわかっていないので、自分には手立てが見つからないと勘違いすることが多い。これが「授業が見えていない」ということになる。つまり、手立てが見つからないのではなく、自分のやった授業と学習者へもたらしたものがわかっていないのである。

当たり前のことであるが、授業の場を構成するのは、「授業者・学習者・授業内容」である。しかし、実際には、1コマだけの授業など存在しないので、「授業内容」は、「教科・単元・時間数」でその授業が特定される。また、その授業で用いる教材や教具、さらに授業の物理的な環境(普通教室、グラウンド)や、天気や天候など子どもたちのコンディションを示す内容にも依存する。こうしたことをチェックできるように網羅して、「今回はうまくいかなかった」というのなら、何か手がかりが見つかることもある。しかし、このチェックのための資料は昔から現在まで教育現場で使われている「学習指導案」である。

では、指導案を作ってみればよいのだろうか？ 最近は教員が指導案を作らない(作れない?)ということも多いが、指導案とは何のために作るのであろうか？ また、毎回は作れないということもよく指摘されるが、毎回作らないといけないのであろうか？ 作成しないと自分の授業が「うまくいかない」状態のままなのだろうか？

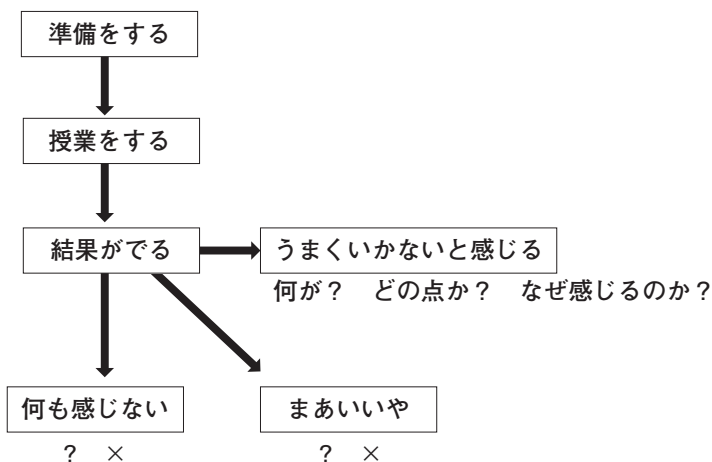
最近の授業研究において改めて指摘されるのは、指導案も学習活動案も、「事前に（授業前に）示すべきもの」であり、「授業後にも再び使うべきもの」だということである。もちろん、指導案とは他人がわかるように自分の授業を説明するための資料作りであることにはまちがいないが、作っても本当に使っているかどうか疑わしいという指摘も多い。しかし、授業改善のために本当に何が足りないのかわかるには、実践前に授業を用意してみて、授業後に自分で確認できることが必要である。

3. 「うまくいかない」授業が続く理由

自分の授業を分析されて、指摘された点を修正しないままなら、「うまくいかない」と感じる授業が繰り返されると思うかもしれない。しかし、（指導案や活動案に限らず）「授業前に自分でこれからやろうとする授業を示すこと」さえすれば、すでに手がかりの蓄積が始まることになる。それは、授業前と授業後とを比べる枠組みになっているからである。

たとえば、効果を上げている授業研究会では、下の図3のようなはたらきかけを行うことが多い。授業実践の動画を撮ることを通じて、授業者は自分のやった（やってしまった）授業を直視することができ、授業研究会の記録者も定期的に授業を参観することで、授業の結果を扱うようになるからである。

図3 授業研究会の働きかけ

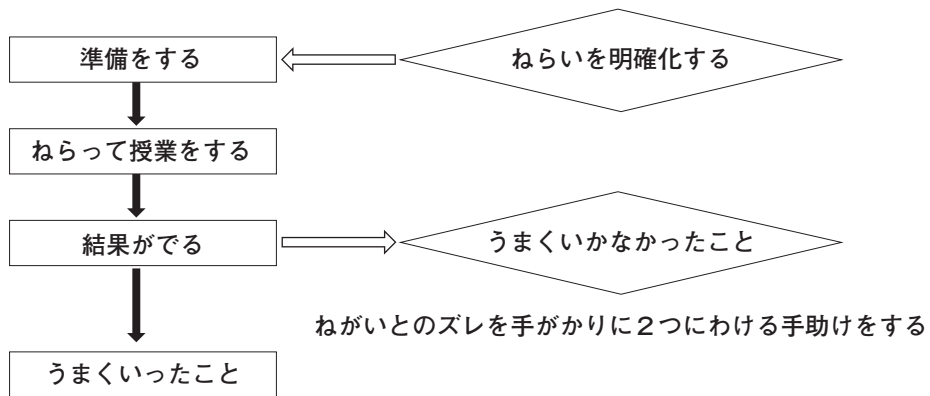


そのため、授業研究会では「やりっ放し」は許されなくなる。授業者は記録が残されるので「何も感じない」わけにはいかず、あとから授業を見られるので、あとからの言い訳という逃げ道がなくなる。また、自分の授業を検討のテーブルに載せるので、そもそも結果を直視せずに「まあいいや」と研究会の席で言うことが困難になる。同時に、指導案による「目に見える」「他人に授業の意図を伝える」ための準備を行うので、いやでも有言実行の枠組みで授業をすることになる。

さらに、(起きてしまった) 授業を「授業の意図」と「授業の結果」とに分解することにより、「意図的に授業を行う」方向へ進むことになり、意図を自分で確認できるので、「意図通りに展開した」「うまくいった」ことも明確になる。このように、下の図4にあるように、授業を事前の「授業意図」と事後の「授業結果」に分ける作業は、「ねらって授業をする」と呼ばれる。「ねらう」ことが重要である理由は、「うまくいかなかった」結果を事前の意図と比べることで、さらにねらいを明確にし、ねらいに合わせた授業準備ができるようにするためである。また、授業の結果だけ扱う指導助言では、子どもたちが授業の中で何を学んでいるかという、「学習者の学びの姿」には近づけない。なぜなら、偶然起きてしまった「授業の結果」よりも、授業者の「意図」とその授業を用意する授業者の「ねがい」とが学習者に伝わってこそ、授業者として用意した学び(すなわち、授業者として用意した「授業」)が現れるからである。

そもそも、授業中や授業後に「うまくいかない」と感じていること自体が授業者として大切な感覚であり、「うまくいかない」感覚が残っていることを無視して、「うまくいかなかった授業の結果」だけを切り刻んで批判するなら、その指導助言は役に立たないものになる。「うまくいかない」という授業者の実感を大切にするとところからすべてが始まるべきである。

図4 ねらいに合わせて準備する



「ねらう」ことが重要である理由は、「うまくいかなかった」結果を事前の意図と比べることで、さらにねらいを明確にし、ねらいに合わせた授業準備ができるようにするためである。また、授業の結果だけ扱う指導助言では、学習者が授業の中で何を学んでいるかという、「学習者の学びの姿」には近づけない。なぜなら、偶然起きてしまった「授業の結果」よりも、授業者の「意図」とその授業を用意する授業者の「ねがい」とが学習者に伝わってこそ、授業者として用意した学び(すなわち、授業者として用意した「授業」)が現れると考えるべきである。

そもそも、授業中や授業後に「うまくいかない」と感じていること自体が授業者として大切な感覚であり、「うまくいかない」感覚が残っていることを無視して、「うまくいかなかった授業の結果」だけを切り刻んで批判するなら、その指導助言は役に立たないものになる。「うまく

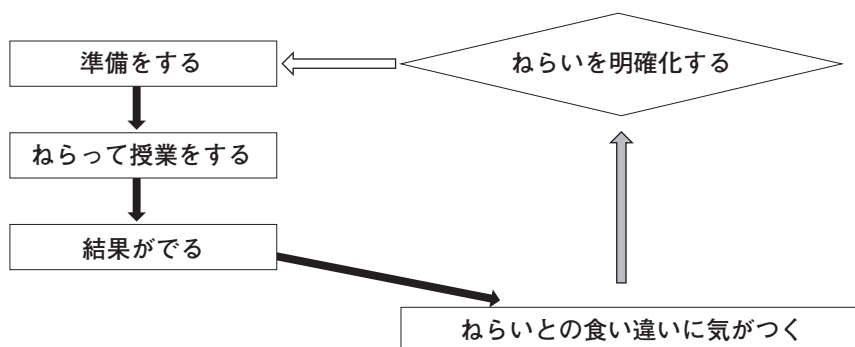
いかない」という授業者の実感を大切にするとところから授業研究を始めると授業改善が可能となる。

4. 授業者はどうやって授業をすべきか？

授業研究会では、授業者の意図やねがいを共有することが前提となる「どんな授業をやりたのか」について、たびたび研究会のメンバーから言及されるのはそのためである。次に、研究会で意図が了解され、授業者のねがいが共有できてから、授業者は何を要求されることになるのか。

授業者は毎日授業しているのであるから、年に1回程度の授業公開だけで、授業意図を明確化して授業しても実はほとんど意味がない。日々の授業への寄与を考えるなら、毎時の授業で下の図5のようになることが望ましい。結局のところ、指導助言の立場の人間は授業者の家庭教師役をずっと務めることは不可能であるので、授業者自身が自分で「ねらって授業をする」ことが求められる。

図5 授業のねらいに合わせて自分で準備する



もちろん、授業者にとって、授業結果の見取りの範囲は狭いかもしれないので、授業研究の場や授業研究セミナーなどでは、その授業の中で起きている結果について参観者がさまざまな見取りを提供することになる。さらに、授業準備についても、単元計画の立て方や教材の扱い方など、授業経験の長い先輩からのアドバイスも貴重なものとなる。

しかし、意図を明確化したあとにどうやって授業すべきかについては、意図が明確になればなるほど難しくなることが多くなる。なぜなら、授業方法を選択するために、授業のもう一方の主人公である「学習者」を無視できなくなるからである。たとえば、授業の意図を実現させようとするれば、学習者に合わせた修正や微調整が必要となる。つまり、この修正段階になって、目の前の学習者に授業をするための方策をやっと考えていることになるのである。そして、授業者だけの授業から、自分と学習者との授業を扱うことになる。つまり、一般論としての指導案

では自分の学習者の姿が出てこないし、できあいの教材例では自分の授業で使いにくくなる。従って、既存の授業例を参考にするだけでは済まなくなってしまう。

ところで、「うまくいかない」というのは、授業者側の授業後の感覚である。しかし、前述のように、そもそも授業の意図が目の前の学習者と無縁であることはありえない。また、授業中に学習者がどのような活動をしているかを把握できるようになることも大切なことではあるが、授業を用意したのだから学習者の活動が授業意図と無関係なはずがない。たしかに、最初は授業の中の学習者の動きがわからないことも多いため、参観者からの学習者の姿の報告が役に立つことも多い。さらに、授業の中で学習者が何をしているのか(どうなっているのか)を見ようとする事により、授業をするうえでの手がかりを得る可能性もある。

結局、授業をするということは、学習指導要領という「内容」を、一定時間内で教科書を使って教えるという具体的な「形式」(学習者に提供する授業というやり方)で実現していることである。そして、「内容」は同じであっても、教科書のやり方(形式的な構成、たとえば、配列の順、作業課題や演習の追加などの構成)を変えることで、自分なりの授業の実現方法を模索することも可能となる。極端な場合、内容を押しさえられるのなら、そっくり入れ替えた教材を使うことや、教科書そのものを使わないことも可能なのである。

ただし、日々授業をやり続けるためには、自分がやっている(やってしまった)ことに向き合わなければならない。また、授業の中の学習者の活動が授業のゴールであってはならない。その理由は、授業で起きている(やってしまった)ことや、授業の中の学習者の活動は、結局「授業の結果」になってしまうからであり、結果論としての授業にとらわれてしまうからである。それよりも、授業者として実現したい(授業者として意図する)「学習者の学び」をゴールにすることが、日々の授業を続けるために必要なことである。そして、意図やねがいにもとづいた授業の中で「学習者は結局何を学んでいることになるのか」さえつかめれば、「うまくいかない」という感覚は授業者としての意図やねがいの「ズレ」として自分の中に残り、次の授業へとつながることになるのである。

しかしながら、授業研究会の中から、「同じようにやっているのに、それでもうまくいかない」、あるいは、「人から言われたら気がつくが自分では気がつかない」という声も聞こえてくる。さらには、振り返ってみているけれど、うまく授業へとつながらない、という状態を見ることも多く、そうした不満もある。そこで、ねらいを明確化するための「ねらって授業をすること」がどのように「次の授業へつながるべきか」について考えることも大事になってくる。

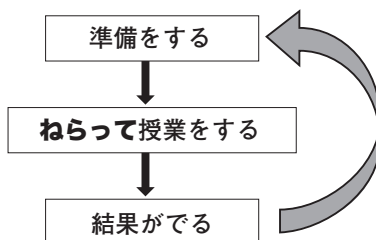
5. 授業の振り返り(リフレクション)の時間とその意味

多くの教師は1時間の研究授業のために、あれこれと(いつもは書かない学習指導案を書いたり)準備を山のように行ったという経験がある。授業後に研究協議があり(針のむしろのような)時間を過ごす。これもよい経験であると自分に言い聞かせてその場を過ごしても、(亀のように)首をいつでも引っ込めることができるような時間の過ごし方をしてしまうだけな

ら、その次の授業（次時）への展望は開けない。まして、「授業で起きていたこと」そのものを扱かわないで、その研究協議の場が参加者や指導者による「理念の開陳」や「信念の吐露」でしかないのなら、授業者の立つ瀬はなくなってしまう。なぜなら、自分の行った授業そのものが扱われずに、学習者と過ごした時間を研究協働の題材に切り刻まれてしまうだけだからである。

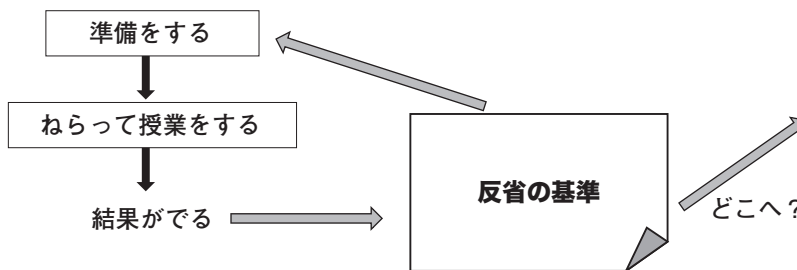
多くの場合、授業後に指摘されることは、「その授業にとっての評価」ととどまることになる。これはその授業を研究授業として公開している以上、やむをえないことでもある。しかし、その授業の次の授業へとどのように展開するのか、という図6の視点がなければ、ますますその授業だけにしか当てはまらないことが増え、次の授業への展開も閉ざされることになる。

図6 何のためのフィードバック



授業者にとって、授業研究の中で「次の授業を私は～のようにしたい」と宣言するプロセスが無視されるようなケースでは、授業者は単に「反省」することを強いられ、反省していないと判断されるなら糾弾のような場になりがちである。つまり、このような「反省」(実際はその場限りの反省に終わることが多い) をすることを前提にした場では、授業結果からの評価がその授業の準備への批判にとどまることが多い。そして、授業者はまず反省していることを示す言明を必要とし、その反省の「規準」(準備不足でした、教材の読み込みが足りませんでした、授業の展開を想定できていませんでした、ごめんなさいなど) による授業評価で授業の善しあしが決まってしまうこともある。(図7)

図7 反省ループ：反省基準評価の行き先



しかしながら、この図の中には、「学習者」がいない。また、授業者の一方的な授業ととらえられてしまう可能性もある。俗に「授業の中に学習者がいない」と批判される多くのケースで

は、授業で「やらせればよい」「何かやればよい」が先に立ち、「やった」「何かやった」「私は確かに何かをやりました」という結果が得られることで、授業者が満足している可能性がある。授業を「趣味でやっている」ならともかく、授業が学習者にとってどのように位置づけられ、どのくらい大切なものかを「授業者として意図する」ことがないという証左といえる。

6. 授業結果の評価と授業プロセスの評価

準備した・用意した授業計画やカリキュラムに対し、その授業の場で起きたことに基づく表現として「経験されたカリキュラム」という表現がある。それは授業者が意図した授業（やるつもりだった授業）についての評価ではなく、「学習者が結局何を学んでいたことになるのか」ということが、授業計画やカリキュラムとしての評価となることを意味する。すなわち、次の授業を構成するためには、授業結果の評価も大切ではあるが、授業プロセスの評価（授業デザインの評価）として、「授業の中で何が起きていたか」「授業で学習者は何を学ぶことになっていたか」という観点が必要なのである。なぜなら、授業者として学習者に授業を提供する立場（プロとしての立場）に求められるのは、「結果がうまくいった」という結果の評価ではない。学習者の学びのプロセスを積み上げることのできる、授業プロセスの評価（授業デザインの評価）なのである。

学習結果の評価と学習プロセスの評価については、誤解されることが多いが、アマチュア・ゴルファーとプロ・ゴルファーの例で説明すると以下ようになる。たとえば、アマとプロが18ホールで勝負したら、ほぼ間違いなくプロが勝つことだろう。しかし、ショートホール1勝負であったとしたら、アマが勝つ可能性もゼロではない。ひょっとしたらアマがホールインワンを実現してしまい、プロに勝ってしまうこともありうる。アンラッキーな要因が連続して起きてしまえばプロでも勝てないことは想定される。しかし、長丁場になったときには、プロがアマチュア負けることは考えにくい。

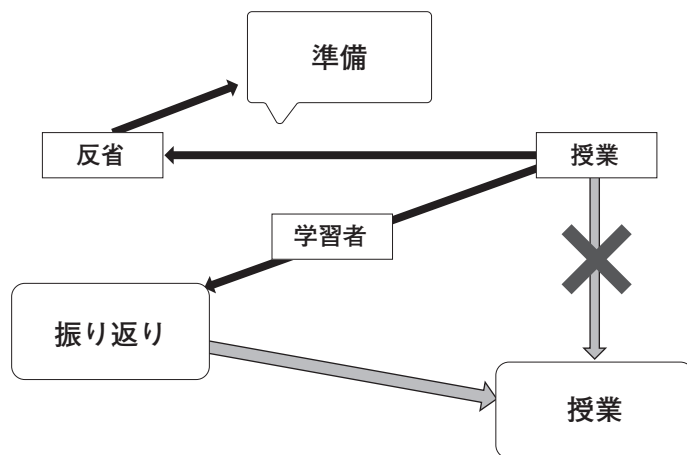
では何が違うのか。一語で言えば、（プロとしての試験に合格したという）技術の違いである。さらに、（何日間もの長時間の勝負に耐えられるという集中力もさることながら）その状況に対する正確な判断に基づく明確な意図の違いである。アマのスイングは目的に合っていないかもしれないが、結果がすべてで、結果がよければそれでよいといえる。しかし、プロのスイングは目的に合っていないなら、結果オーライではダメである。また、ホールインワンをアマが達成することは確率的にまれなこととして、ホールインワンの保険までである。しかし、プロだとホールインワンの保険には加入できない。それは、常に「ねらってスイング」しているから、条件さえ整えばホールインワンが起きてもおかしくないからである。プロセスとして技術を積み上げ、意図を明確にして、その結果が出ているからである。

ところで、「ねらって授業をする」ことを繰り返したとしても、その授業を次の授業へと関連づけ連携させるためには、ただねらって授業をし続けるだけでは不十分である。もちろん、ただ授業をやっただけでは、「授業時間」「授業計画」が物理的につながっているかもしれない

が、「授業」そのものにつながりはない。なぜなら、どうやって授業を連鎖させるかということが、その授業の行く末にゆだねられていたり（安易な「やってみないとわからないのが授業だ」論）、授業の主導権を握っている学習者に任されてしまっていたり（安直な「授業の主人公は学習者たちだ」論）という、用意周到なデザインなき授業結果の評価依存では授業を用意することはできないからである。すなわち、授業を授業者の意図に基づいて構成してこそ、「自分の授業」となるのであり、1話完結の物語ではないのだから、授業をつなげるには先に示した図4のような授業実践をただ単に繰り返すだけの、つまり「積み上げただけの授業パターン」状態では無理である。

では、どのようにすればよいのか。いうまでもなく、学習者の力を借りるしかないのである。つまり、学習者不在の状況からは反省モードの選択肢しか生まれず、その反省は基本的にその授業にとどまってしまうにすぎない。当然のことではあるが、反省しないよりするほうがよいかもしれないが、そもそも授業で何が起きているかさえわからないよりもずっとよいと言える。しかしながら、もしも、「学習者がどのように学んだか・学習者は何を学んだか」、ということを手がかりにするのならば、反省ではなく、「振り返り」となるべきである。そして、その授業で起きたことは、学習者が何を学んだかということを経由して、次の授業へとつながっていくものになるはずである。本来あるべき授業実践の「振り返り」を基軸にした「授業研究」とは、授業者の意図に基づいて、授業学習者が何を学んだかを中心に扱うものであり、単なる「反省」を強いる研究協議等を排し、下の図8のような学習者の学びに即した授業を創り出すための「振り返りの場」を提供するものと位置づけるのが理想である。

図8 反省モードと振り返りモード



7. 授業が有機的に連鎖するためには

図8で示したことは、学習者にとってやるべきことをやっているから大丈夫だとか、教科書にあることを押さえているから大丈夫、という話にはならない。また、授業そのものが自動的

につながっていくというのは、授業者による思い込みや幻想にすぎない。その授業が次の授業へとつながるためには、その授業の中の学習者の力を借り、学習者の活動を確かめて、振り返ることで可能になるのである。そして、起きてしまった授業を反省することは必要かもしれないが、「次の授業の糧」となるための反省を繰り返すべきである。

本稿では教師としての経験という表現をあえて避けてきた。これはいわゆる「教師経験」と授業デザイン能力との関係はどのようなものになるのか、という課題である。今のところ、長くいろいろと経験すればよいという状況ではないということは、先行的実証研究の結果からはっきりしている。もちろん、現場での経験則（小学校なら6年間を担当して初めてわかることがある）は存在するはずである、しかし、本来、教員養成課程で培ったもので対応する、ということになっているはずの多くのことが、現時点で未整理のままである。これは、養成課程の内容が現場で役に立つとか立たないとか、そうした議論ではない。さらに、教師が現場経験をどのように積み上げるかというキャリアデザインのこともない。大事なポイントは、ただ、「学習者と授業をするうえで大切なこと」は何かということである。そして、その一例として、学習者の力を借りた授業デザインと授業改善方法について本稿で整理してみた。

授業の準備をして、「一言やりたいことを文字に」して（有言実行）、授業後に学習者の様子からちょっと振り返ってみて、そして、次の授業へと向かう。ひょっとするとすべての授業で難しいことかもしれないから、1教科だけ、1単元だけしかできないかもしれない。あるいは、このくらいならとくにやっていると、言われてしまう内容かもしれない。ただし、これまでの日本国内で慣例的に長い間行われてきた授業研究の活動や成果からいえるのは、やり続けることで得られるものがあるということである。そして、何よりもやり続けていることが学習者に伝わるらしいということと、授業改善に役立ってきたということである。

教師にとって、授業をするということとはどんな意味をもっているのか？ 仕事だからやっているだけ（やっているふりをして、つもりになっている、ことを含む）であろうか？ それとも、学習者と一緒に授業という時間を過ごすためであろうか？ あるいは、学習者の学びを自分で確かめるためであろうか？ このような諸々の問いに答えるためにこそ、授業研究を続ける意義はあると言える。

参考文献

- 生田孝至他『未来を拓く教師のわざ』一壘書房、2016年。
鹿毛雅治『授業という営み』教育出版、2019年。
吉崎静夫『デザイナーとしての教師・アクターとしての教師』金子書房、1997年。

(2023.9.25 受稿, 2023.11.13 受理)