

## 現場の思考 — 「授業コンセプト」導入による国語科授業研究の可能性—

北海道札幌南高等学校 佐々木秀穂

キーワード 授業改善 授業デザイン 授業コンセプト

### I 本論文の目的

本論文は、国語科授業研究において「授業コンセプト」という概念の導入を提唱する。「授業コンセプト」の導入により、より学校現場の授業設計、実施、改善の実態に即した授業研究がなされ、授業研究における教師の主体性が正しく位置づけられ、現場の思考が生かされるようになることを研究の目的としている。

### II 問題の所在

#### (1) 外からの授業改善

2011年、第121回全国大学国語教育学会高知大会において、『授業を通して更新される作品のよみ—「羅生門」くきりぎりす=老婆説>をめぐって—』と題した発表を行ったとき、私は次のように述べた。

今回の羅生門の作品解釈は、そうした現場の思考から生じた、実践知としての教材研究のつもりで発表した。だが、私はこの読み方を研究者の読みと対立するものとも思わないし、まして現場の方が優れているという気もさらさらしない。今回ことさらに「現場の思考」として羅生門の解釈を提示したのは、授業の場は解釈や読みの方法を教える場であると同時に、その教室だけの固有の読みが生まれる、創造的な場でもあることを、体験を通して報告したかったからだ。(中略)

あわせて、「現場の思考」の復権を訴えたい。1980年代の後半から、1990年代を通して、現場の実践知を集約し、財産化しようとする動きが強まった。しかし、それは、「法則として取り出せる」ものとして実践知を捉えていた。しかし、現場の実践知とは、そういうものだけで成り立っていたのではない。固有の場、個別の場の中で、一回きりの事象にどう立ち向かっていくかという問題への解答の模索の跡として、あるいは常に途中経過として、在ったのである。

教育への行政の介入や規制が強化され、教師が自

身をなくして、何かの「優秀さ」や「先進性」、「優れた実践例」にすぎりたくなる傾向は、1990年代より、2000年代前半より、さらに加速していると私は感じる。

「現場の思考」は復権しなければならない。力を貸していただきたい。(当日発表資料より)

今日、授業研究は盛んであり、「PISA型学力」や「新指導要領」による国語科新科目構成の高校段階での本格実施なども受け、また、教師の指導力向上が課題化される中で、現場教師の中には変わらねばならぬ、成長せねばならぬ、という機運は高まっていると感じる。

しかし、国語科授業研究会や授業研修のテーマなどの統計をとったわけでもないので断言することは控えねばならないが、高校現場にいて感じるのは、そうした「圧力」が外から来ているということである。また、新しい授業方法や優れた授業に学ぶ研修なども、どこかに優れた授業というものがあって、それを学び、取り入れることで授業を改善し、教師の授業力を上げようとする動きであるかのように感じることが多い。しかし、それでは授業改善にはならない。問題はそこにある。

やや古い本であるが、八田昭平は「授業のしくみとはたらき」(東洋・中島彰夫監修『授業技術講座/基礎技術編/1—授業をつくる/授業設計』(1988年・ぎょうせい)の中で、次のように言っている。

研究授業などを観察して感激し、優れた教師の授業のまねをしようと思ってもできず、また、見学した学級の活発な子どもたちの学習を取り入れようと思っても、簡単にはいかないことは、多くの教師の経験したことであろう。また、特定の授業方法を採用したとしても、それですべて片付くわけではない。授業は日々これを新しく、改善し、改革していかなければならないものである。そうだとしたら、

慣習的日常的な授業モデルからの脱却こそ望ましく、多くの人の授業実践から学ぶことは大切なことであるが、それは自らの授業をつくるためであり、自覚的に授業を構想し、構成し、実践すること、むしろその論理を確かなものにしていくことが大切ではないだろうか。（前掲書 9頁）

ここで八田が言っているのは、授業を自覚的、意識的につくるとはいつても、他の優れていると思われる授業を追試するのみでは授業の創造にはならないということである。

もちろん八田は追試を否定しているのではないし、ある授業方法をまねてやってみようという教師の授業改善への行動を否定しているのでもない。こうした「まねび」を封じられたら、教師は自分の授業レパートリーを増やすことも、授業の力量を高めることもできないであろう。八田が戒めているのは、特定の授業方法にのっとり、他人の授業の優れた実践をなぞったり、優れた授業技術を導入したりすることによって自分の授業がよくなったと思いつ込む教師の心の弱さであり、思い上がった傲慢さである。

たとえ優れた授業技術を取り入れても、優れた授業形式を取り入れても、それはすぐに「慣習的日常的な授業モデル」として埋没し、やがて授業はマンネリ化して子どもたちの学習意欲は削がれていくであろう。それを避けるために、熱心に勉強し、次々と新しい技術、新しい授業方式を取り入れていったらどうだろうか。場合によるが、それはえてして教育のトレンドに次々に追われ、乗り遅れまいと奔走するような事態を生むだろう。そのときそのトレンドに乗った「授業の成功」を教師が優先してしまうならば、子どもたちは授業の場から疎外されてしまう。また、こうした疎外状況は、教師の授業技術が高いほど、教師自身にも子どもたちにも自覚されにくいいため過剰適応を生み、子どもたちはよるこんで授業における疎外状況にはまり込んでいくことになる。

## （2）現場の過剰適応

教育における過剰適応の問題はかなり深刻である。ここで詳しく論じることはしないが、集団的に過剰適応が進むと、抑圧されたストレスは直接的な発散ができなくなり、適応しきれない者への、直接、間接的な、そして徹底した嫌悪と排除として現れる。いじめの問題を単純化して語ることは危険が伴うが、子

もの過剰適応と教師の過剰適応とは決して無縁ではなく、そのことといじめの問題も、無縁ではいられないであろう。

八田は注意深く、「多くの人の授業実践から学ぶことは大切なことであるが、それは自らの授業をつくるためである」と言っている。ここで八田の言う「自らの」とは、教師の行う授業のスタイルや技術の根拠を、教育学的権威や、教育トレンドや、他人の実践の中に求めて依拠するのではなく、たとえ、他人の授業から取り入れたものであっても、自分の授業として自分ひとりの中にその根拠を求めよ、ということであり、「日々の」とは、特別な研究授業のような「ハレ」の授業ではなく、毎日の教師の仕事としての、子どもと生きていく学校生活の中での「ケ」の授業としてという意味である。

八田はそうした意味での「自分の日々の」授業を、自覚的に授業を構想し、構成し、実践することを求めている。すなわち、自分に固有の（なせなら、教師も、クラスの子どもたちも、二つとして同じものはないのだから）、授業理論体系を持て、と言っているのである。おそらくそれ以外に真に自分の授業改善を進めて行く道はない。

授業改善の主体を、「トレンド」や「方式」、「優秀さ」などから、教師自身に、取り戻さなければならない。そのためには、「現場の思考」のあり方、教師がどのようにして授業改善をしているかを明らかにしなくてはならない。

それについては教育学（教育方法学、教育工学等）においてさまざまに研究が進められているが、ここでは、吉崎静夫氏の授業デザインモデルをとりあげる。

## Ⅲ 教師の授業デザイン

—吉崎静夫氏の「授業デザイン」モデル。—

吉崎静夫は、『事例から学ぶ 活用型活力が育つ授業デザイン』（2007 ぎょうせい）の中で、授業デザインの構成要素として次の5つを挙げている。

- [1] 授業に対する思い（思い）
- [2] 授業の発想（発想力）
- [3] 授業の構成（構成力）
- [4] 授業で用いる教材の開発（教材力）
- [5] 日常生活での問題意識（問題意識）

この「[1] 授業に対する思い」について、吉崎は次のように述べている。

「授業に対する思い」とは、教師が実現したいと思っている授業のイメージであり、授業での子どもの姿である。

具体的に言えば、「子どもが学習内容に集中する授業」「子どもが学習に必要性有用性を感じる授業」「今まで気づけなかった自分の見方・考え方を子ども自身が発見できる授業」「基礎的な知識や技能を全ての子どもの身につけさせる授業」「子どもたちのいろいろなアイデアや意見が生かされながら、思考力や判断力が培われる授業」「子ども同士、あるいは子どもと大人との関わりを通して、表現力やコミュニケーション能力を育てる授業」などである。

筆者は、全国各地で実践されている「魅力的な授業」を見学するとともに、それらの実践の特徴を「授業デザイン」という視点からとらえている。そこでわかったことは、どの授業実践も、教師の熱い思いや強いねがいが基盤となっているということである。(前掲書5～6頁)

これらのイメージは、授業の属性に関するものであり、「授業目標」や、「授業計画」そのものではない。授業という「場」の性格そのものについてのイメージだと分かる。吉崎は、授業実践の基盤を「授業への思い」に位置付け、教師の授業実践を授業デザインという観点から考察している。以下、5要素のうち、他の4要素についても見てみよう。

## [2]授業の発想

「授業の発想」とは、「授業に対する思い」を具体化させるために、「人・もの・時間・空間を授業にどのように使うかを想像的に考えること」である。

具体的には次のようなことを発想することである。「どのような学外の方(専門家、地域の方、保護者など)を教室に招き、授業の中で話してもらえば、子どもの学習意欲は高まるだろうか」「どのような実物やデジタル・コンテンツを活用すれば、子どもの理解は促進されるだろうか」「学校図書館やコンピュータ室をどのように活用すれば、子どもの表現力やコミュニケーション能力を育てることができるだろうか。」(前掲書6頁)

## [3]授業の構成

「授業の構成」とは、「授業に対する思い」や「授業の発想」をベースにして、「具体的な授業の流れ(展開)を思い描くこと」である。そして、この「授業

の構成」が、単元や授業を設計する基本枠組みとなる。(同書6頁)

## [4]授業で用いる教材の開発

「授業で用いる教材の開発」とは、「授業に対する思い」を実現するために、授業にふさわしい教材を選択したり、あるいは新たに教材を開発することである。その際、教材選択・開発の理由を明確にすることが大切である。(同書6頁)

## [5]日常生活での問題意識

「日常生活での問題意識」は、教師が日頃子どもの様子から気づいたことや、世の中の出来事について考えたことである。もちろん、教師が日常生活の中で行っている趣味や諸活動に関連する問題意識もある。そして、これらは、「授業に対する思い」「授業の構想」「授業の構成」「授業で用いる教材の開発」といった、「授業デザインの構成要素」を背後から支えている。(同書6頁)

この5つの要素の関係を、吉崎は図示している。

(図1)

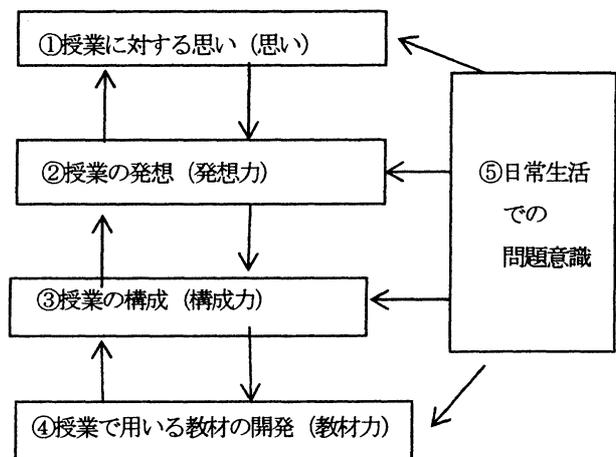


図1 (同書4頁)

吉崎は、中学校の国語科授業を例として、授業デザインの方法について説明し、そこでも、「授業デザインは、実現したい授業への「教師の思い」から始まる。」(同書10頁)と述べ、「授業に対する思い」を重視している。

吉崎は授業デザインの方法について、次の4段階で説明する。

第1段階「授業に対する教師の思い」を明確にする  
第2段階「授業の発想」楽しみながら行う

第3段階「授業の構成」を大胆に行う

第4段階「授業で用いる教材の開発」を工夫する

そしてそのすべての段階に、「日常での問題意識」が影響を及ぼしていると考えられる。

吉崎は、教師の「授業力」の中核には「授業をデザインする力」があるとし、その「授業をデザインする力」を高めるために授業の構成要素に挙げた5つを大切にすべきだと主張する。すなわち、

- 1 「教師の思い（ねがい）」を大切にする。
- 2 「発想力」を豊かにする。
- 3 「構成力」を鍛える。
- 4 「教材力」を強化する。
- 5 「問題意識」を持続させる。

の5つである。そのうち、『1「教師の思い（ねがい）」を大切にする。』に関しては以下のように述べている。

授業デザインは、実現したい授業への「教師の熱い思いや強いねがい」から始まる。そこでは、「ただ教科書を扱えばよい」といった教師の受身の姿勢とはまったく違った「授業に対する考え方（信念）」が求められる。しかし、考えてみれば、教師という仕事の醍醐味やおもしろさは、まさにそこにあるのではないだろうか。

したがって、教師も子どもも、そして見学している私たちもワクワクするような授業の背後には、教師の明確な「思い」が必ず存在している。（36頁）

このように、吉崎は、授業デザインの出発点でありもっとも中心的な存在として、教師の持つ「授業への思い」を位置づけているのである。授業を決定づける要素を、授業の目標に定めず、授業の場そのもののイメージに求めていることは注目に値する。

#### IV 授業コンセプト

先に述べた吉崎の考える「授業に対する思い」は、私の考える「授業コンセプト」と非常に近い概念である。私は、2000年、第99回全国大学国語教育学会（山形学会）の課題研究「国語科教育研究の歴史と展望」、第6分科会、国語科教育研究方法論において、『「授業コンセプト」導入による国語科授業研究の可能性』と題した発表を行った。以下、発表内容と重複するが、

授業コンセプトについて説明する。

##### 1、授業コンセプトとは何か。

「授業コンセプト」とは、「これから行おうとする授業の性格に対して、授業者が持っている基本的なイメージ」である。概念としては「授業像」または「授業理念」に近いものである。

中原勲平は「コンセプト」について、『ビジネス・コンセプト入門』（1985 ブルーバックス 講談社）の中で次のように解説している。

新しいことをはじめるときには、こういったことをこのようにやって、こういった姿になりたいという「おもひ」がある。『聖書』に「はじめにことばがあった」と記されているが、人が何かをくわだてるときはすべてはじめに「こうなりたい」という「おもひ」がある。（前掲書 16頁）

仕事の場合の「おもひ」をかなえる思考の多くが、意識されない前意識の流れで行われている。そのため、いままでの経験を人に語ったり、自分で思い出そうとするとき、そこに大きな空白がある。どこに、どんな空白があるかもわからない。着想から目的の道をつくりだすまでの、この空白の世界が、これから取り上げるコンセプトの世界である。

（同書 22頁）

この中原氏の文章を授業設計の場に置き換えると以下のようなになる。

『授業をするときは、こういったことをこのようにやって、こういった授業の場にしたいという「おもひ」がある授業設計の場の「おもひ」をかなえるための思考の多くが、意識されない前意識の場で行われている。そのために、授業での自分の教授行為を人に語ったり、自分で思い出そうとするとき、そこに大きな空白がある。授業の着想（アイデア）から授業計画を作り出すまでの、この空白の世界が、これからとりあげる授業コンセプトの世界である。』

教師にはその授業に対する何らかの「おもひ」があり、またいくつかの授業のアイデアもあって、「授業へのおもひ」をかなえるために授業のラフスケッチを描き、それを次第にバージョンアップして授業計画を作る。しかし、その思考の多くは前意識で行われるため、教師自身、なぜその指導計画にしたかということ

は「空白」の中にある。しかし、そこには授業の構成要素を選択し、配置し、統一性をもたらすための何らかの思考エンジンが働いていなくてはならない。そのエンジンとは、「その授業における授業の理念」、すなわち「授業をこういう場にしたい」という「おもひ」である。それを教師自身が自覚することができれば、自分が今回本当にしたい授業がどんなものであるかが自分で分かり、また、授業後に反省的に自分の行った授業を理解しようとするときにも、実感をもった授業研究ができる。

この「その授業をどのようなものにしたいか」という教師の「おもひ」をイメージとして形にしたものを授業コンセプトという。

授業コンセプトは、教師にとっては最終的に確定する指導目標よりも授業の性格を決定づけるものとして重要な意味を持つ。

2 授業コンセプトはどのように授業研究の可能性をひらくか。

(1) 授業批評の場面において

授業コンセプト導入の必要性の話を次のエピソードから始めたい。

- 1 同じひとつの授業でも、「自分がしたつむりの授業」と、「実際に生徒が受けた授業」は別物である。
- 2 授業を指導通り進めるのを邪魔しているのは、たいてい授業者自身である。
- 3 授業が完全に予定通り進むのは、その授業に子どもが本当には存在していないからである。

1～3ともに、日々、授業に向かい続けている教員ならば、誰しも感じることだと思う。しかし、なぜこのようなことが起こるのだろうか。授業記録を詳細に検討していくと、授業者自身が自分の指導案とは別の方向に授業を持って行ってしまふ場面にしばしば出くわす。自らの教材研究に基づき、自ら立てた授業プランであるのに、自分から授業を別の方向へ持って行ってしまっている。私はかつて、授業記録の詳細な分析を通して、授業者の立てたプランと実際の授業進行とのずれを検証し、そこに授業者自身も自覚していなかった、授業プランに書かれていたものとは別の授業コンセプトが存在していたのを明らかにすることがあった。(注1)

また、私は第88回全国大学国語教育学会(1995・東京)の自由研究発表「文学の授業構造の検討―「故

郷」(魯迅)の場合―」において中村龍一氏の故郷の授業(注2)を取り上げ、中村氏が文芸研方式の授業プランとして相当完成度の高い緻密な授業計画を作成しているながら、授業場面においてとっさに授業進行を変更している箇所について次のように述べた。

(前略) 中村氏の教材解釈で行くなら、和也の発言が出た時に「民衆の生命力のしたたかさ」を押さえて、議論を打ち切ることも可能だった。しかし中村氏はT9「<閩土>は生きることに頑張っていると言えるのかな?」と問い返し、話し合いを進行させてしまう。そしてその問いは正解と呼べるものが存在しない問いなのである。さらに言えば、この問いは第6時の「人間としてどっちが惨めか」という問いと同様に、教師である中村氏自身が、和也の発言からふと考えてしまった問題をそのまま言葉にしたものであり、発問計画に入っていた問いではない。

ふつうこうした「問い」は目的意識が不明瞭で、かつ生徒に具体的な思考の方向性を示さないものとして「悪い発問」と考えられるものである。しかし、このT9は<閩土>の盗みの問題を、盗みはいいか悪いかという形式論理の問題としてではなく、そういう行為をした<閩土>をどう理解しようとするのかという読者の問題へと変換させていく力を持っていた。むしろ、この方向性は和也の発言の中にもある。むしろ、生徒の発言の中にちりばめられた読者としての読みの姿勢を、問題として言語化し、まとめあげたものだと言える。(中略)しかし、見てきたとおり授業記録の上では、生徒は中村氏のねらいの範囲を越えて発言しており、読み手としてのひとりひとりの解釈が授業の中で生きている。そうした発言を引き出したのは授業構想にはなかったT9のような生徒の発言を受けての中村氏の「生」の反応だったのである。

もし中村氏が、授業の「成功」、即ち授業構想どおりに破綻なく授業を進めることだけを考えていたなら、T9のような発言は決してしなかつただろうし、脇道にそれることなく、<閩土>の苦悩へとまっすぐに授業を進めて行つたらう。しかし、中村氏はそれをしなかつた。中村氏は自分の授業意図に反して、授業構想よりも、授業の中での生徒たちとの対話の方をとっさに選んでしまったのだ。

(発表資料より)

中村氏のこの授業中の子どもの発言に対するთვისの授業進行、それは、文学の授業の場を、読み方を学ぶ場や、文芸理論にのっとった人間観・文芸観・認識の方法を学ぶ場としてのみとらえるのではなく、「自分の読み」を言葉で表現し、そして理解しあおうとするコミュニケーションの実際の場として持とうとする、中村氏の授業コンセプトによるものであった。この中村氏の授業には、授業者である自分が「授業目的の実現を目指す授業行為者」の位相と、「生徒との＜対話＞の当事者」の位相の二相性を常に保ちながら授業をしようとする姿勢が読み取れた。それが、中村氏が自覚しているか否かに関わらず、上記のような授業コンセプトを生んでいる。中村氏はおおよそプラン通りの授業を進めるのだが、教室の読みが核心に迫り、子どもたちが自分自身の言葉で自分の読みを語り出そうとする箇所ではプランから逸脱し、「＜対話＞の当事者」の側面を強く出してしまふ。そしてそのことで、子どもたちはさらに深い読みへと誘われている。

授業コンセプトを明らかにしていくことは、表層的な授業の流れの分析にとどまらず、授業の場がいかなる場として成立していたのか、また、授業者がなぜ、自分のプランに時として反してまでも授業をそのように進めたのかを明らかにしていくことにつながる。

## (2) 授業設計の場において

### i 授業設計における授業コンセプトの位置

#### a 二つの授業設計モデルの概観

図2は従来の授業設計モデルである。

授業目標、授業計画、授業実施の3要素からなっている。まず、授業目標を決め、次に授業計画を立て、指導過程や指導方法を決定し、そして授業を実施する、という流れである。この流れは目標の決定から授業の実施まで一方向に流れ、いわば目標からのトップダウン式に授業が組み立てられていくところに特徴がある。

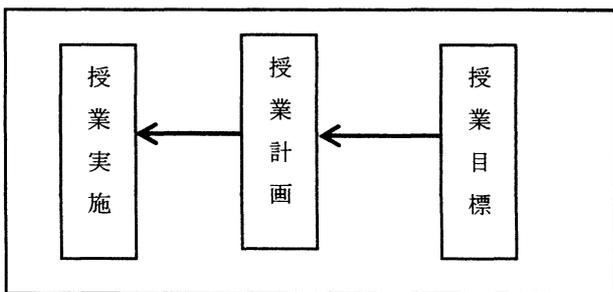


図2 従来型授業設計モデル

このモデルを使った授業改善は、授業の計画と実際

の授業の実施が授業目標に対して有効であったかどうかで考えられる。たとえば、細かい指導技術を身につけていくことは、実施段階でのスムーズな授業進行に役立つことになるし、授業の形態や授業の時数、授業過程などの問題は、年間計画や、担当しているクラスの実態などに基づいて授業目標をうまく実現できるように組まれる。授業がうまくいかなかったときは、指導技術に問題があったのか授業計画に問題があったのかを吟味されることになる。そして、授業目標は、「授業そのもの」からは直接問われることはない。授業目標の是非を問うのは、国語科授業目標論、教師の教育観（授業信念）（注3）、または子どもの実態の把握など、その授業以前の問題を問うことになる。

図3は、授業コンセプトを位置づけた授業設計のモデルである。

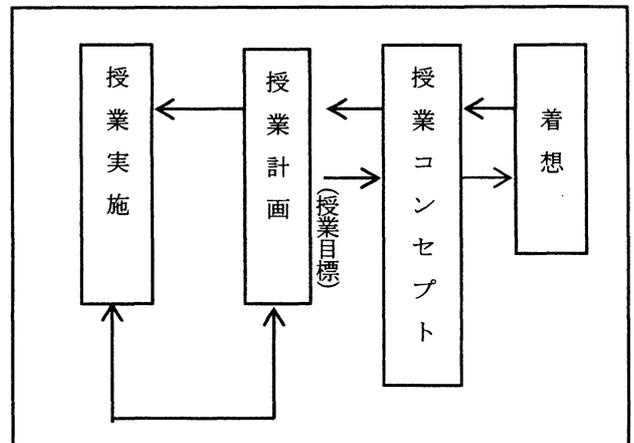


図3 授業コンセプトを導入した授業設計モデル

授業実施までの設計段階は、着想、授業コンセプト、授業計画、授業実施の4要素となっている。

着想とは、授業に関するアイデア、外的要因（課題研究授業をする場合、または教科書教材を順に扱う場合など、子どもと教師以外の契機によって授業が組まれる場合を差す。）など、授業のスタート時に意識されている授業のもととなるものである。

授業コンセプトとは、その着想から、具体的に授業という形を作り上げるために考えられる、授業の場に関するイメージである。授業コンセプトには「生徒がいきいきと学習する」、「楽しく面白い授業」などという授業全体の雰囲気に関するものもあれば、「グループ学習を取り入れる」、「教師の話真剣に聞く場を作る」、「教室の中に対話を実現させる」といった、学習活動の形態や内容に関わるものである場合もある。授業コンセプトは、ふつう、その授業に関して、その教師が

最も重視している授業の属性に関わるものを、中心的なコンセプト（メインコンセプト）として持ち、その他にいくつかの副次的コンセプト（サブコンセプト）を持っている。授業コンセプトの内容は、教師に対して「あなたはどんな授業がしたかったのか」と問うたとき、その教師が答えるものだと考えてよい。「どんな授業」という問いは、目標をきいているのではなく、授業プランをきくのもなく、授業そのものが持っている性格、属性をきいているのである。つまりそれは、その授業の教師と子どもにとっての意味を問うていることにもなる。教師にとって本質的に大切なのは、自分の授業の持つ教育的意味である。授業コンセプトの導入はその意味を授業設計に持ち込むことで、授業に対する教師の思いを自覚させることを推進させる。

#### b 授業コンセプト導入モデルの特徴

従来のモデルと授業コンセプト導入モデルの違いは、個々の構成要素の違いにはとどまらない。従来の授業設計モデルでは、授業目標が授業設計および授業実施の全体を統べるものとして存在していたが、授業コンセプトを導入したモデルの場合は、授業目標は授業計画の際に形づくられるものであり、授業設計を統べる中心的存在ではない。また、授業設計の出発点となる着想も、それ自身大切なものではあるが、個々の着想は独自に存在しているので、着想の全体が統一された構造を持たず、授業のあり方を決めるには未完成態である。このモデルの場合、このばらばらでぼんやりした着想を、授業計画という形に決めていく働きをするのが、授業コンセプトである。授業計画は、指導目標に対して有効かどうかという観点だけではなく、授業コンセプトをたしかに反映したものになっているか、という観点からも吟味される。そして授業の評価は、授業コンセプトを実際の授業実施において実現できたか、という観点を中心に行われる。

また、従来モデルの場合は、授業計画は授業目標によって、授業は授業計画によって統括される位置にあったが、授業コンセプト導入モデルでは、4つの要素は相互にうかがい合う関係にある。

授業コンセプトは着想から生まれてくるので、着想から全く離れた授業コンセプトにならないように、着想にうかがいを立てる。一方、着想はある授業という特定の現実の場の実現できるかどうかという検討なしに存在しているから、コンセプト化によって、着想自体の実現可能性を試される位置にあり、また、授業コ

ンセプトによって系統付けられることによって初めて現実的な意味を持ち始める。

授業計画は、授業コンセプトを授業の場の実現できるようなプランでなくてはならない。その意味で授業計画は常に授業コンセプトの監視下で作られる。ところが授業コンセプトとはもともと形のないイメージであるために、言語として概念化されているとはいっても、授業計画として形を与えられてはじめてその内容が具体的に可視的になる。また、コンセプト形成は、もともと前意識における思考活動なので、自分の授業コンセプトを、具体的な形なしに完全に概念化することは不可能である。授業コンセプトは、授業計画を立てたときにはじめて授業設計者に自覚される場合もある。

授業は授業計画に沿って行われるが、教師は実際の授業でも度々計画を外れていったり、とっさに計画を変更したりする。それは教師が授業を実施する際に、すでに形となった授業計画をなぞることよりも、授業としてよりよいと思われる方向に授業を持っていこうとするからである。そのときの修正はとっさに行われ、ほとんど無意識的であることもある。また、授業計画に反してまで授業を修正してしまうこともある。これは、教師の授業修正が授業コンセプトに基づいて行われていることを示している。授業コンセプトはすべてが意識されているわけではないのだが、前意識において授業コンセプトはしっかりと授業を見ており、意識していなかったとしてもその教師が本当にやりたかった方向へと授業を引っ張っていく。

このように、授業コンセプトを導入したモデルにおいては、授業設計の各段階要素は、相対的にからまって柔軟な構造を見せる。

#### ii 授業コンセプト導入による授業改善の契機

授業設計の段階で授業コンセプトを意識することで、どのように授業改善が可能だろうか。

その場合、授業がうまくいかない原因としては大きく分けると次の4つがある。

- 1 授業実施の際の指導技術が不足している。
- 2 授業計画案に無理があるなど、プランニングの技術が不足している。
- 3 自分がやりたい授業のイメージがつかめないなど、コンセプト形成に問題がある。
- 4 授業へ向かう基本的姿勢など、根本の着想部分

に問題がある。

授業改善の契機は、原因1の場合は計画と実施の間に、原因2の場合は、授業コンセプトと授業計画の間に、原因3の場合は、着想と授業コンセプトの間にそれぞれあることになる。原因4の場合は、単に授業改善という問題でなく、総合的な問題解明が必要であろう。

この契機の持ち方の特徴は、指導技術、授業計画の技術の他に、授業コンセプト形成の技術の向上を授業改善の契機として認めたところである。

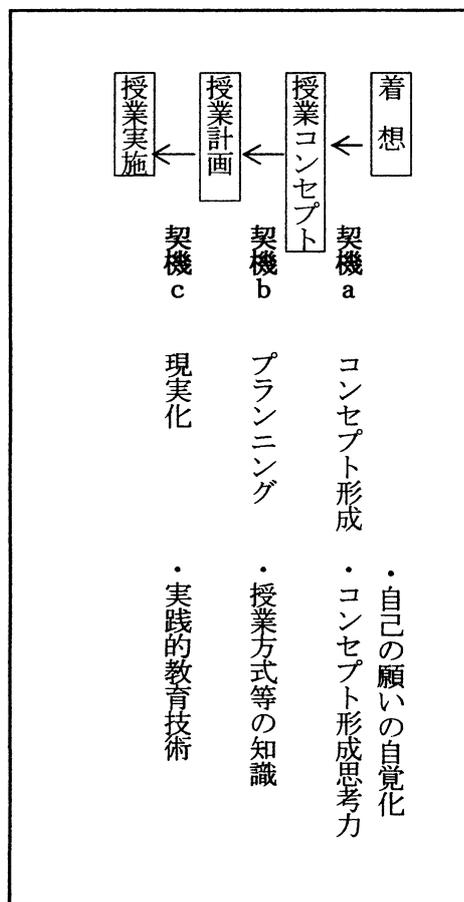
昔、ある授業研究会で協議対象となった授業のあり方に疑問を呈した若い教師に対して、あるベテランの教師が「そんなことを言う前に子どもを動かす発問を10個言ってみろ」と一喝したという話を聞いたことがある。この話が実話であるかどうかはどうでもいいが、従来の授業改善とは、今より優れた発問であり、今より優れた授業形態であり、今より優れた指導技術であり、今より優れた授業のネタであった。しかし、言い古されたことではあるが、いかに優れた技術であっても、それが何のための技術であるかを理解しなければ、授業を改善し、豊かにしていくことはできない。この例だと、ベテランの一喝には、発問の種類をより多く、即座に言えるような力量が教師には必要で、その力量もないうちから授業の方向性についてとやかく言うな、というメッセージと、子どもが動く授業がいい授業であるという考え方を無条件に受け入れろ、というメッセージが隠されている。こうした指導の下で授業改善を続けると、自分の授業がどこに向かっていくのかわからなくても気にならなくなってしまう。そして、誰かが決めた「いい授業」に向かって力量を上げるべく努力してしまう。このパターンでは、それがどんなに子どもの活動を中心としていたり、子どもの発言や文章をふんだんに取り上げた授業であったとしても、授業において子どもと教師は疎外されていく。授業を改善するためには、個々の技術をどうするか、ということの背後に、または根幹に、どのような授業をしたいのか、という授業への「おもひ」をもとにした授業コンセプトが自覚されていなければならないのである。

図4によって、授業改善の契機は、図のa、b、cの3カ所に求められる。

授業改善の際には、授業のどこが問題となるのか診断し、もっとも重要だと思われる部分から改善してい

く。その際、この3つの契機は、授業の診断の助けとなるものである。

図4 授業改善の契機



契機a 教師にとってもっとも重要で自覚が難しいのがaの授業コンセプト形成の過程である。

「自分は本当はどんな授業がしたいのか」という問いに対応しているこの過程は、着想と授業計画をつなぐための重要な契機である。

契機b 自分がしたい授業のイメージはある程度固まりつつあるのに指導案が書けない、という場合もある。これは、授業の形式、方式、一時間の構成など、授業計画、狭い意味での授業デザインの知識と技術が不足している状態である。この問題は、それらを学ぶことで改善できる場合が多い。

契機c 授業計画までしっかりできたのに実際の授業になって失敗する、という例もある。これは授業実施の技術の問題である。音読のしかた、指名のしかた、板書のしかた、姿勢、視線の配り方など、多くの種類の技術がある。発問は、一斉授業の形態をとる時には特に重要な技術である。発問は授業計画を作成する契機と、実施の契機の二つにまたがってい

る。

### 3 「授業コンセプト」の導入はどのような意義を持つか

#### (1) 授業者にとっての意義

授業コンセプトの授業改善における意義は、簡単にまとめるなら、自分が本当にしたい授業のイメージをつかむことにより、実感の持てる授業設計、授業改善ができるようになる、ということである。また、授業コンセプト形成の過程を組み込んだ授業設計モデルを用いることにより、授業改善をする場合の問題点の発見が従来よりも容易になる、というメリットも生じる。

だが、もっとも大きな意義は、授業設計の中心を理論から教師自身の手に取り戻すということである。授業の設計、実施において、借り物の理論や形式にのっとり、それをなぞるようにしてしまうことは多くあることだ。もちろん、そのすべてが悪いことではない。しかし、そればかり繰り返していると、自分の授業の本当の姿を自覚することなく、子どもと教師とを授業から疎外してしまうこととなる。授業の技術や指導理論、授業形式と、授業コンセプトを切り離して考えることにより、方式や理論に飲まれることなく、教師は主体性を持って自分の授業を設計していくことが可能となる。そうして設計・実施した授業は、たとえ失敗したとしても、実感の持てるものとなり、次の授業改善への契機となる。

#### (2) 国語科教育研究にとっての意義

前項で述べたことがそのまま国語科教育研究にとっての意義となる。

すなわち、現場の教師たちのしている授業改善の方法論を授業研究、授業改善研究の中心に据えるのである。「I、問題の所在」でも述べたように、どんなに優れた授業方式が開発されてもそれだけでは授業改善にはならない。教育現場で子どもたちとともにいる教師たちの実践の中の実感、個々の子どもたちへの、個々の教師の思い、それを大切にしなければ、教育も子どもたちもますます疎外されていってしまう。授業コンセプト思考を授業研究、授業改善研究の中に定位することにより、教育や授業が個々の人の「おもひ」や「願い」による行為であり、運動であることを研究の中に位置づけていくことができる。

### V 「授業コンセプト」を導入した国語科授業研究の課題

以上、「授業コンセプト」を導入した授業設計のモデル、授業改善の契機について論じてきた。述べてきたように「授業コンセプト」を導入した授業設計モデルは、今までになかった授業設計のあり方を提唱したのではなく、教師が授業設計をしている以上、必ず教師の中で起こっていた心的過程を、そのモデルに位置づけようとしたものである。従来のモデルでは、授業を、学力をつけるための合目的的な過程、学習のコストと考え、目標からトップダウン式に授業設計ができるかのような考え方をしていた。しかし、実際の授業は、そのようにして作られていたわけではなかった。生徒や教師は、単に学習のコストとしてのみ授業の場を利用しているのではなく、いわば現象学的に授業に存在しているのである。教育の場では、この個別的、固有的な存在をないかのように扱うことは、現状改善の方法論としてはそぐわない。にもかかわらず、授業改善の研究や提言は、あたかも教師は自分の授業を任意に設計でき、実施できるかのような提言をされてきたのである。まずは、授業研究のあり方、授業改善のメカニズムを、本来の実態に即したものに定位し直さなくてはならない。そのために「授業コンセプト」概念の導入が必要となる。

また、述べてきたように、授業コンセプトの形成は前意識の領域で行われるために、通常は意識化できない。従って、授業コンセプトを授業設計のモデルの中に位置づけただけでは、実際の授業研究に役立てて行くには不十分である。授業コンセプトの位置づけや明確化のためには、「自覚化」が必要となるが、そのためにはコンセプトの言語化がなされねばならない。その方法論研究は、1980年代からのビジネスシーンで盛んになされていたが、国語教育に即した研究はこれからの課題である。

さらに、この授業コンセプトの言語化には、自身による内省または省察（リフレクション）（注4）だけでは不十分である。IV-2で中村龍一氏の授業に関して述べたように、これらは内省だけでは自覚できない場合も多いのである。そこで必要なのは他者による授業批評を受けることである。優れた授業批評が、授業者が持っているが自覚できていなかった授業コンセプトを明らかにする、その可能性は高い。従来の授業批評は、授業の分析と批評者の見識による値踏みに近いものがあつた。授業改善に向けた授業批評は、授業者の授業コンセプトを明らかにしつつ、その重要性に十分に考慮した上で行われなければならない。授業コン

セプトを明らかにする授業批評のあり方。これもまた、これからの研究課題である。

## VI おわりに ー現場の思考を取り戻す

1980年代の後半あたりから教員の多忙化は徐々に加速し2015年の現在まで、その流れはとどまるところを知らない。また、教員の管理化も進み、査定昇給制度まで登場して教員の「優秀さ」への追い込まれ方はすでに病的で危険な領域に入っている。

本来、学校で働く教員は子どもたちの現状や保護者、地域の状況、そして社会状況のただ中で、子どもたちの生きる姿、成長する姿を最大の指標とし、喜びとして日々の教育活動を営んできた。このことは、時代が変わった今日でも生きている。しかし、教育を成果で数値的に図ろうとする機運は年々強まり、短期的なパフォーマンスの向上を重視しようとする教育行政の影響が現場にも長く与えられ続け、もともと真面目な人間が多い教員は、そうした使命に自分のパフォーマンスを上げることで応えようとし、その成果として高評価を与えられ、査定昇給で他の教員よりもよい結果の出ることを喜びと自信にしてしまうように追い詰められつつある。このことは学校教育の根幹にかかわる問題である。

たしかに、新しい教育理論の研究は必要であり、教員相互の研修、実力の向上の必要性は論を待たない。しかし、その評価尺度を、子どもの成長を見守っている専門職である教員ならでは専門的であり同時に人間的な総合判断から、ただ上から与えられる数値等の評価基準へと明け渡してはならないのである。

学校での毎日の授業は、家庭での料理のようなものでなければならないし、それでよい。時折外食して豪華な食事をするかもしれないが、データではなく、日々の子どもの様子、表情などあらゆる要素を感じつつ、その日のその教室にとって最善の授業を展開するのが現場の仕事だ。

国語教育研究は、平凡で、あまり注目されてこなかった現場の思考のあり方、実践知のあり方を、もっと解明していかなくてはならない。現状を放置すれば、日本の誇るべき伝統である、子どもを全人的に見守り、どんな子どもであろうとその成長を心から願う教師たちの学校での協働の営みが、浅薄な成果主義と、思い通りに教育をデザインすることが教育にとっていいことだと勘違いした一部教育行政や政治的圧力によって大きな被害を受けてしまう。

現場の思考を取り戻す。そのために、教員の行っている授業改善の方法や、その日常的な営みをきちんと評価していくことが求められるのである。

注1 佐々木秀穂「文学の授業の構造と展開Ⅲ・Ⅳ 授業コンセプトと授業分析ー「川とノリオ」の授業分析を通してー」広島大学附属中・高等学校『国語科研究紀要23号・24号』（1992、1993連載）。

その時に授業批評の対象としたのは西郷竹彦監修／文芸研編『文芸研教材研究ハンドブックー13 いぬいとみこ＝川とノリオ』（1995 明治図書）の実践であった。

注2 西郷竹彦監修 中村龍一著『文芸研教材研究ハンドブック 中学校4 「故郷」○魯迅○竹内好訳』（1993 明治図書）

注3 「授業信念」とは、授業一般に関して教師の持っている「授業とはこのようにであるべきだ」という考え方を指す。本論文の「授業コンセプト」は、「ある」授業に関する属性に関する概念であるため、ここでは区別して用いている。

注4 「リフレクション」についてはドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』（柳沢昌一・三輪健二訳 2007 鳳書房）等に詳しい。