

国語科における省察的教材研究の探究

—中学校文学教材の授業事例を中心とした考察を通して—

A Reflective Study of Teaching Materials

国語科 宗我部 義 則

要 旨

読むことの授業を通して、教師自身の教材観の再考が起こることがある。本研究ではこの事象を「省察的教材研究」と呼び、「子どもと共に学び合う授業」「確かに言葉の力を身につける授業」の創造や、そのための「教師の実践的力量形成」の視点から探究し、その考え方と教材研究の過程とを整理した。（本稿は、平成23年度横浜国立大学大学院教育学研究科修士論文「国語科における省察的教材研究の探究－中学校文学教材の授業事例を中心とした考察を通して－」において、事例をふまえて「省察的教材研究」の考え方とその過程を整理した拙論の縮約である。考察に用いた事例の詳細等をお知りになりたい方は、上記拙論をご参照いただきたい。）

キーワード：教材・学習材研究 教材化・学習材化 国語科授業研究

I はじめに（本研究の意義・問題の所在）

「教材研究」は、一般には「授業作りの準備段階での重要な過程」として検討・提案されてきた。

「教師が毎時間の授業に際して、あらかじめ扱う素材を研究し、学習者の発達段階・興味・関心に応じてその指導の過程をいかにするかを考える作業をいう。一般には、授業前の研究や準備を指すが、広義には、授業中の思いつきや授業後の反省を含めて考えるものである。」（『国語教育指導用語辞典』1984^{*1}下線は宗我部）

省察的教材研究は――線に関わるものだが、実はその重要性は古くから指摘されてきた。例えば、倉澤（1964）^{*2}に次の指摘がある。

多くの場合、指導前のある時期において研究や検討がされるが、じつは、指導過程の中で息づいているときにする検討吟味が有効なことが多い。これは、子どもとともに学ぶ態度である。子どもに、教えようとして調べるのではなく、子どもの反応を見つつ調べなおすわけである。だから、おのずから、きめの細かいものになり、取捨選択も自然に運ぼうというものである。これと、事後の検討もたいせつにしなければならない。

だが、事前に行う授業の構想・準備としての教材研究の方法が1970年代から90年代にかけて、さまざまに開発され提案されてきた一方、授業中あるいは授業後の省察に基づく教材研究のあり方についての具体的な探究および整理はあまり進んでいなかったといえる。

例えば、80年代後半から90年代にかけて、国語教育における読者論が提唱され、読みの学習にこれらを導入していく考え方が広がった。この考え方に立てば、読者の読みを中心に置いて教材テキストを検討し、解釈の可能性や、互いの読みに接することで学習者が獲得できるだろう学習内容・学習経

験等を検討していくことを一連の教材研究に組み入れる必要が生じる。そこで、井上(1993, 1995)や竹長(1995)ら^{*3}をはじめ、教材研究の領域でも優れた提案がなされたが、これらの教材研究の方法および具体例は「学習者の反応を考慮した“事前の研究”」であり、「学習者の反応を得て教師が“省察的に教材研究を行っていく様子やその方法”」が十分に示されたとは言えない。教師が自分の気付きを語っていく事例を通して、省察的教材研究の実際を整理していく必要があるのである。

授業を通した教師の教材観の変化に対する考察やそれを授業に生かしていくことは、これまで、主として授業研究の分野で取り上げられてはきた。だが、授業の途中で学習者から教師の予想しなかった読みが提出された場合、それはともすると「教材研究の不十分・未熟」としてとらえられ、だからこそ教材研究力を高める必要があると考えられがちであった。しかし、事前に可能な限り教材研究をしても、学習者の反応による読み直しの必要が生じる可能性は高い。私たちは事前に十全な教材研究を行うよう努力するとともに、学習者の読みを教材テキストに照らして検討し直すことを、教材研究の概念に明確に位置づけ、その実践化を通して教材研究力を高めていくことこそが重要なのではないか。

また、授業の省察を通した研修では、授業をふり返ることになれていない若手教師には省察の焦点化自体が難しい。しかし教材研究を対象とした場合、教材観の変換は経験を問わず自覚されやすく、授業リフレクション研究の課題の克服につながることも期待できる。それは、当然、教材研究の研修としても機能しやすいと予想される^{*4}。

以上のように、授業実践の事中・事後における教材研究(省察的教材研究)の実際や方法を明らかにしていくことは、国語科教材研究法の開発の視点からも、国語科授業研究・研修の実践の上からも有効と考えられるのである。

国語科教材研究におけるこうした問題をふまえ、本稿では、関連する先行研究をふまえて「省察的教材研究」の考え方や方法を整理・提案するとともに、事例をとおしてその実際を示してみたい。

II 省察的教材研究の考え方

1. 教材研究の再活性化としての「省察的教材研究」

(1) 省察的教材研究とは

省察的教材研究とは、一言で言えば、「授業実践を通して自らの教材観(教材性の認識、教材解釈等)を意識的・自覚的に省察しつつ学習者の読み(学習者と教材テキストの相互作用)をとらえ、これをふまえて教材の再研究や、授業の再設計に生かしていくこと」である。本研究では、ひとまず左のように定義した上で、その詳細を明らかにしていくことにする。

1) 背景にある願い——子どもと共に学び合う授業づくりのために

省察的教材研究の背景にあるのは、「今よりもっと良い授業をしたい」「もっと力をつく授業を提供したい」という願いである。

益地憲一(2002)^{*5}は、「よい授業」のあり方を教師の立場から次のようにまとめている。

- ①「児童と共に創り上げる授業」
- ②「柔軟な授業」
- ③「流れと節目のある授業」
- ④「目当てと見通しの明瞭な授業」
- ⑤「〈実の場〉に即した授業」

そして、芦田のいわゆる「師弟共流」の考え方^{*6}を紹介しつつ、①を「最も基本的な理念」とした。また、②については、「教壇に立つとどうしてもあらかじめ準備した計画に縛られ、指導案通りに展

開しようとしがち」になるが、「児童の反応や学習の実態に即して臨機応変に対応する柔軟な姿勢が必要」だと述べている。私は「読みの授業」において、特にこの①②を実践していく鍵になるのが、「省察的教材研究」であると考えている。

2) 教材研究の再活性化として

省察的教材研究の場では、学習者の読みを基盤的教材研究に照らして評価するというよりも、学習者の読みを中心において、彼らは「どのように読んだのか」「なぜそのように読むのか」を問題にしていくことが大切になる。学習者の読み＝学習者と教材テキストの相互作用の様子を見つめ、その結果、学習者の読みを「教師の読みと同様だ」と判断するのか、「教師の気づかなかった読みの可能性の一つ」とするのか、あるいは「誤読の可能性が高い」と判断するのを見極めていくのである。

こうした判断をする際、授業がほんとうに「子どもと共に創る」「子どもと共に学び合う」ものになるためには、中田（1983）^{*7}が、

教師が授業において子どもと共に学ぶためには、教師は何よりもまず、教材解釈や授業の展開計画における教師の体験や体験の結果定式化されたものを現実の授業においてたんに再想起するのではなく、再び教材解釈それ自体を再活性化する必要があるのである。（傍点は宗我部）

と述べるように、教師の読みを絶対のものとしてそれに照らして判断するだけでなく、むしろ今その場で懸命に読んでいる学習者たちとともに、徹底的な能動性をもってあらためて教材研究自体をやり直す＝「教材研究の再活性化」として実践していくことが大切なのである。

(2) 学習材化研究としての「省察的教材研究」——ボトムアップの教材（学習材）創り

省察的教材研究では、「学習者と教材テキストの相互作用」をとらえていくが、学習者たちの読みは、「読む」という行為を通して教材と関わり、話の筋や論理、登場人物の言動や語られる出来事などに疑問をもったり、あるいは他の学習者の読みに触れて自分の読みとズレを感じたりしたときに、一層能動的になる。このことについて府川（1985）^{*8}は「文学作品の教材性」を論じる中で、「読みの学習では、読むことそれ自体が学習内容であり、目的になる」とした上で、「子どもが、文学作品に出会った時、はじめて学習すべき問題が生まれてくるのであり、そのような課題を数多く産出する装置として、文学作品はあるのである。」と指摘した。そして、次のように述べている。

子どもが文学作品の本来把持している「衝撃」に触れることにより、様々な問題意識を引き出されるところから学習が出發するのだ。（略）つまり、子どもにとって作品が教材として見えてくる最大の契機は、作品を読むことにより喚起される問題意識^{*9}にあるということになる。

ここで「作品が教材として見えてくる」というのは、教師が用意した「教材」が、学習者にとって「学習材」として働き始める＝「学習材化する」ということである。そのきっかけには、府川のいうように教材テキストそれ自体が読者たる学習者に働きかける場合（教材テキストという他者体験）や、上で述べたように「読みあう他の学習者」の読みによる場合（仲間の読みとのズレという他者体験）であろう。また、教師の働きかけによってこれまで自覚されていなかった問題を教材テキストに発見することもあるだろう（教師の読みという他者体験）。こうした瞬間に、教材は学習材に変質する。（「教材」「学習材」「学習材化」は藤森裕治の概念規定^{*10}による。）

教師もハッとする学習者の読みによって「問題意識」が顕在化していくときは、教師自身の教材観が揺らぐ瞬間でもあり、省察的教材研究が誘引される。教師は省察的教材研究を通して、読むという行為によって学習者の「問題意識」が顕在化していく様子をとらえていくことになる。このように、省察的教材研究は、学習材化の研究（学習材化研究）でもあるのだ。

「学習材化研究」には二つの側面がある。一つは「どのように学習材化したのかの研究」、つまり

教材テキストとのどのような相互作用によって学習者の読みが生成されたのかを明らかにする＝学習材化の様子を研究するという側面。もう一つは、学習者の読みと教材テキストを照らした上で、以後の授業におけるそれらの取り上げ方を考え、「学習材化を促す取り上げ方・活かし方の研究」という側面である。これは教材を授業の現場で作り出していくことでもある。

藤岡信勝(1991)^{*11}は「教材づくりにおける「上からの道」と「下からの道」」を指摘している。「上からの道」とは、「個々の科学的概念や法則、知識を分析し、それに関連してひきよせられるさまざまな事実、現象の中から子どもの興味や関心をひきつけるような素材を選び出し、構成してゆく」ことである。逆に「素材のおもしろさがまず発見され、しかるのち、事後的にその事実を分析し、おもしろさの意味を反省して、その素材がどんな教育内容と対応しうるかという価値が見いだされる」という方向を「下からの道」と呼んだのである。これを教材研究にあてはめてみよう。

学習指導要領や学校の教育課程から指導する内容(知識・技能等)をとらえ、その指導に効果的な作品や文章を探して教材として編成するのが「上からの道」、逆に面白いと思った作品や文章を分析して、効果的に指導できる内容を考えて教材化していくのが「下からの道」ということだ。しかしこうも言えるだろう。教科書は、編集側の教材編成の意図として、学習指導要領のこの指導事項をこの教材でと割り当ててある。これに沿って、教材文を分析しその指導事項を効果的に指導できるところやその扱い方を検討していくのが「上からの道」、逆に教師自身が教材を読んで気づいた教材としての魅力・教材特性を指導事項にあてはめてどんな力を付ける教材として扱うのかを決めていくのが「下からの道」である。藤岡が言うのはこうした教師による教材開発の意味だ。

だが、国語科の読みの授業では、「下からの道」はもう一つ考えられる。学習者が実際に読んで興味をもち、問題意識をもったところを取り上げながら、それを読むことでどのような読みの学習経験がなされるかを分析して意味づけていくのが「下からの道」という見方である。先に述べた、「学習材化研究」というのはこれにあたる。

もちろん、教師の側からの教材化を軽んじるのではない。「上からの道」で徹底的に教材研究を行って教材化した「教材文」であっても、実際に読んだ学習者の問題意識をとらえ、省察的教材研究によって、その有効性を検討したり、それを取り上げる場合の教材テキストの扱い方を考えたりして、学習材として立ち上げていくのである。澤本(1998)^{*12}が「ボトムアップ型の教材研究」といったのも、藤岡の「下からの道」にこの意味を付け加えたものと考えられる。

(3) フィードフォワードする教材研究としての「省察的教材研究」

省察的教材研究は、単に教材研究をやり直すことではない。定義の最後に、「授業の再設計に生かしていくこと」と書いた点である。藤岡完治・澤本和子らは、教師として実践的な力量を高めていくためには、「フィードフォワードとしての教材研究の力」が大切だと指摘した^{*13}。

授業を進めていく中で、事前の教材研究ではとらえきれない学習者の読みが出されたとき(新しい「読みの可能性」かもしれないし、いわゆる「誤読」かもしれないが)、それを教師が「教材研究の不足」として反省することは大切である。しかしさらに、その現象をフィードバックして自分の教材研究力を高めようとするだけでなく、省察的教材研究を自覚的に展開していくことによって、目の前に出された読みをめぐって、「協同的な読みや読む力をつける授業の成立(=あるべき状態)をイメージしながら、これから行われる読みの学習(=これからの状態)を調整していく」という“フィードフォワードの教材研究力”をこそ高めていくことが大切だと考えるのである。

2. 省察的教材研究を組み入れた「教材研究」

では、こうした省察的教材研究を位置づけた場合、教材研究全体はどのように再整理できるだろうか。そのことを考えてみよう。まず、国語科の教材研究は大きく次の四つに類別できることになる。

①編成的研究

- ア 教材の選択（国語科の目標・国語の諸能力、学習者にとっての価値 等から）
- イ 教材の組織化・構成（教育課程、授業のねらい、学習の手順・展開 等から）

②素材的研究

- ア 教材の分析・解釈 →教材分析や読者反応構造の観点を用いて
 - a. 表現構造（言表的観点）
 - b. 意味内容（解釈的観点）
 ※読み手（教師・学習者）の読みと教材テキストの相互作用を探る
- イ 能力的研究 →読みの能力、言語の能力、活用の力 等の観点から
 - a. 知識・技能・態度（能力的観点）
 - b. 情意（情意的観点）
- ウ 価値的研究 →学習者にとって価値の観点から

③指導的研究

- ア 学習者の実態（学習者の能力や発達、興味・関心、読みの予想）に応じた扱い
- イ 学習の目標（価値的目標、技能的目標）に即して
- ウ 学習の内容（読みの経験として、指導事項との関連 等）の観点から
- エ 展開・方法（読みの理解過程、学習展開、読みの活動、読みの交流等）から

④省察的研究

- ア 素材的再研究（素材的研究に関する観点からの再活性化）
- イ 指導的再研究（指導的研究に関する観点からの再活性化）
- ウ 編成的再研究（編成的研究に関する観点からの再活性化）

※①～③は飛田（1990）^{*14}の用語だが、細目についてはそれを参考に、私なりの整理を試みた。

「編成的研究」については、大内（1990）^{*15}が「一般には教科書編集者や研究者の手に委ねられていることが多い」というように、教科書を主たる教材集として用いる場合は行われたいこともある。しかし、飛田（1968）^{*16}は、「学習者の実態等、教科書教材の順序をかえたり内容を改変したりする必要のある場合」「基本教材を学習したあとで、補充教材や発展教材を必要とする場合」「特定の技能や知識の増進や熟達のため練習教材を必要とする場合」「領域の比重から（中略）教科書以外の教材を必要とする場合」（※以上、宗我部による要約）など、自ら教材の編成的研究をすべき場合があると指摘している。これらのことは、実際にも大なり小なり行われていることであろう。また「習得－活用－探究」といった学習展開など、今日的な観点から教材の編成を工夫し直すことも、これまでに上に必要になってくるだろう。

「素材的研究」「指導的研究」については、実際には一体的になされることが少なくないが、徹底した教材研究の実践のため、やはり区別して自覚する必要があると考える。「素材的研究」では、教材文の内容や表現構造をとらえるだけでなく、教材文が学習者の読みとどのように相互作用するのかという観点から検討していくことが重要である。その際、私たちは「指導的研究」の観点から、例えば「この教材を目の前の中学3年生ならどう読むか」という具合に、実際の学習者たちを思い浮かべながら教材研究していくことが多いが、素材的研究としての徹底性を高めるためには、「大人なら」、「文学研究者なら」と考えたり、目の前の学習者だけでなく「現代の中学生一般なら」というように、さ

まざまな読み手を広く想定していくことが有効である。

授業の構想・計画段階などに行う編成的研究・素材的研究・指導的研究を「基盤的教材研究」と呼ぶことにする。基盤的教材研究による成果を再研究するのが「省察的教材研究」である。基盤的教材研究と対応して、「編成的再研究」「素材的再研究」「指導的再研究」と呼ぶことにする。

3. 省察的教材研究を位置づけた「教材研究の過程」

(1) 先行研究をふまえた「教材研究の過程」の再整理

省察的教材研究を位置づけた教材研究では、上で整理した「編成的研究」「素材的研究」「指導的研究」「省察的研究」の四つを、実際の教材研究の過程としてどのように位置づけていくことになるだろうか。実践のサイクルを考えると基本的には、

基盤的研究（編成的・素材的・指導的） → 省察的研究 → 次の基盤的研究

という過程になるのだが、これでは雑ばくすぎる。そこで以下にいくつかの先行の教材研究論における整理を参照しつつ、もう少し試論的に提示してみたい。

【大内による教材研究の全過程】

教材研究の過程について、まず大内（1990）^{*17}はその全過程を次の3段階で整理している。

A 作品・文章分析（教材化研究）

- ①作品・文章の分析 ②分析データの整理・総合化（＝作品論・文章分析図）
③作品価値・文章価値の吟味 ④教育的陶冶価値の確認 ⑤教材としての組織・編成

B 教材分析

- ①教材の分析 ②分析データの整理・総合化（＝意味構造図・文章構造図等を含む）
③学習者の読みの予想 ④教材価値（＝内容価値・表現価値）の抽出
⑤〈教材の核〉の抽出

C 授業の構想

- ①学習者の実態把握 ②指導目標の設定 ③指導内容の検討 ④指導計画の立案
⑤指導過程（＝本時の計画——目標と展開）の検討

Aは編成的研究、Bは素材的研究、Cは指導的研究＋指導研究と位置づけることができよう。それぞれの①から⑤を大内は「ステップ」と呼んでいるので、これらも一連の手順として示されていると考えられる。B③の「学習者の読みの予想」については次の説明がある。

〈教材分析〉が作品分析や文章分析と根本的に異なる点は、この〈学習者の読みの予想〉という作業を含めるか否かにある。なお、この作業は、授業者が直接に指導する学級の子供たちの実態を正確に把握することと同じではない。それは、〈授業の構想〉段階での作業でよいのである。〈学習者の読みの予想〉とは、当該学年の子供たちの一般的な読みの傾向で十分なのである^{*18}。

「B教材分析」の〈教材の核〉とは、「教材全体を貫く骨格にあたるもので、教材全体の内容に比して、一般化・抽象化の進んだもの。そして、これを手がかりに教材内容に一貫した筋を通すことのできるもの。」と説明されている。大内はこれを教材分析の最終段階におき、教材研究の「分析⇄総合」過程を通して、「教材全体の骨格にあたる〈教材価値〉」を取り出すのだという。例えば「白いぼうし」

(あまんきみこ, 小4)の場合,「反復の筋が浮き彫りにする人物像と声喩や色彩語の効果的な用法が作り出すファンタジーの世界」,「生きている土」(説明文, 小6)の場合は「身近な事物・事象に対する発見的認識を支えている効果的な比喩技法と説得力のある論理の展開形式」などである*19。内容的な概念でなく,言語の教材としてどんな読み方が学べるかという意味での教材価値ということらしい。能力的研究の一つであり, 芦田(1916)*20の「教授すべき要點の把握」と近いだろうか。大内の過程には「省察的教材研究」は位置付いていないが, 後発の教材研究論だけに, とても実践的である。

【瀬川による教材研究の過程】

「省察的教材研究」に関する言及がある教材研究論には, 瀬川栄志(1971)*21, 齊藤喜門(1971)*22らがある。瀬川は「授業を通した教材研究」の重要性を指摘し,「教材研究の基本事項と教材研究過程」を以下のように示した(各項目にはそれぞれもう一段具体化された「基本事項」が示されているが省略)。

- | | |
|---|--|
| (1) 内容価値探究の過程
①人間形成に役だつ価値を見つける
②意味(価値)構造を明らかにする
③価値目標を設定する
(2) 技能の発見と精選の過程
①中心技能を把握する
②文章機構と指導事項との関係を把握する
③中心技能と関連技能を決定する
(3) 内容と技能を統一する過程
①内容と技能の接点追究とその統一をはかる
②学習活動と指導事項とを組み合わせる
③教材の指導計画の作成と指導技術を想像する | 左に見るように, 瀬川の「過程」には, まだ「授業を通した教材研究」は位置づけられては見えない。この点が「過程」として明示した齊藤(1971後述)との相違である。授業を通してあらためてこれらの過程で教材研究を行うという意味であれば, それは自己評価的なものとなる。実際, 瀬川の事例は「教材研究の成果と課題」的な内容になっている。
瀬川の(1)の①は素材的研究の内容的・価値的な面である。同②は同じく「分析・解釈」に関するものと言えよう。同③は指導的研究にあたる内容である。(2)の①②は能力的研究(素材的研究), 同③は指導的研究にあたる。(3)は指導的研究といえそうである。 |
|---|--|

【齊藤による教材研究の過程】

- | | |
|---|--|
| 一 第一次教材化 教材の構成研究
1 素材の内容的・表現的価値の把握
2 第一次指導内容の想定
3 教材構成
二 第二次教材化 指導研究
1 指導計画の仮説
2 指導過程に即しての教材検討
3 指導過程の修正
三 第三次教材化 反省的研究
1 指導中の指導過程の修正
2 指導終了後の反省的研究 | 齊藤喜門(1971)は, おそらく「反省的研究」という名称でこの問題を教材研究論に明確に位置づけた最初の論考である。
齊藤の一の1が素材的研究, 一の2は指導的研究, 一の3が編成的研究にあたる。第一次教材化の研究は, これら三つを組み合わせ, 教材性を鮮明にし, その上で教材の編成を決める段階ということであろう。一の3については, 教科書教材なら「必ずしも必要としない」と注記されている。
第二次教材化は, 「指導研究」とあるが, 「教材研究」に位置づけているのは, 二の2が実際の授業の流れが想定された上での指導的研究になるからである。この点は, 非常に丁寧で実践的である。
ここで授業にかけられ, 第三次教材化「反省的研究」へとつながっていくという過程になっている。 |
|---|--|

(2) 省察的教材研究を位置づけた教材研究の過程

こうした先行例をふまえて、前項に整理した教材研究の四つを、「教材研究の過程」として試論的に整理すれば、ひとまず9ページの「省察的教材研究を位置づけた教材研究の過程」のようになる。

1) 基盤的教材研究の過程と実践上のポイント

まず大きな枠組みとして、教材研究は「基盤的教材研究」と「省察的教材研究」から成り立つと考える。「基盤的教材研究」とは、基本的には教材研究および授業構想の基盤となる「授業前の教材研究」である。授業前の「編成的研究」「素材的研究」「指導的研究」の総合によって見出した教材観（教材性や教材解釈等）がその成果となる。

授業の構想にあたり、私たちは、まず指導目標（育成をめざす能力）を考え、教材を探していく（上からの教材開発）。時にはたまたま見つけた素材に教材としての価値を見出し、これを用いてどのような能力を育てるかと考えていく（下からの教材開発）こともあるだろう。こうして「教材探し」に入るところからが教材研究の始まりである。

この段階では、「(1) 第一次教材化」にあるように、教材候補に対して、第一次の素材的研究や指導的研究を行い、教材としての魅力や価値（教材性）を探していく。ここでの①素材的研究や②指導的研究は、齊藤が述べたように「虚心に読み、その作品の特質をつかむ」こと（①）や、「なぜこの作品を取り上げるのかの考察。つまりどんなことが指導できるのかの吟味」（②）が中心になる。ここでの②ア「学習者の読みの予想」は、詳細な学習者研究に基づくものと言うよりも、大内の言うように「当該学年の子供たちの一般的な読みの傾向」であってよい。それらを③編成的研究によって総合し、教材としての選択・組織・編成を行うのが、「(1) 第一次教材化」の過程である。

次の「(2) 第二次教材化（学習材化をめざして行う教材研究）」の過程では、学習者主体の授業をめざし、編成した教材が、学習者にとって「学習材」として機能するように一層の「教材化」を進める。まず、①素材的研究を「徹底して行う」ことが第一である。その際には、さまざまな教材研究法（教材分析）を参考に、教材文の文章構造や叙述の仕方などを分析しそれに基づいた解釈を行うとともに、学習者の読みを「実際の学習者の実態」に応じて可能な限り具体的に予想し、その「予想される読み」が教材テキストのどのような構造との相互作用として起こるのかという観点から検討していく。前者は教材側から、後者は学習者側からの教材研究ということになる。

文学教材の場合、教材分析の観点には、例えば次のようなものがある。

【分析批評：井関1984^{*23}、法則化1986^{*24}】の批評の用語（ものさし）から

①話者 ②視点（人称） ③人物 ④イメージ語 ⑤象徴 ⑥対比 ⑦作調 ⑧筋
⑨クライマックス・ピナクル ⑩主題 等

【西郷竹彦1984^{*25}他】の文芸理論から

①話者・読者 ②視点・視点人物 ③人物・呼称 ④構造・筋・伏線
⑤対比・反復 ⑥文体・文末 ⑦象徴・典型 ⑧主題・思想 等

【飛田多喜雄・国語実践理論研究会1990^{*26}】の素材的研究の観点から

①文章構成（機構） ②文の構成・文と文の関係 ③品詞・語句・語彙の事項 ④用字・表記
④音声 ⑤修辭 ⑥文体 ⑦内容的価値の検討（主題・要旨等） ⑧外部探索（作者・時代等）

【大内善一1990^{*27}】教材の分析観点から

①語り・説明・描写・会話 ②表現技法 ③文末 ④色彩語・象徴語
⑤構成・筋（プロット） ⑥視点 等

省察的教材研究を位置づけた教材研究の過程

(宗我部2012)

基 盤 的 教 材 研 究	(1) 第一次教材化の過程 ① 第一次の素材的研究 ア 教材の分析・解釈 } 内容把握と表現構造の教材性の検討を中心に。 イ 能力的研究 } ウ 価値的研究 —なぜこの教材を取り上げる価値があるのか。 ② 第一次の指導的研究 ア 学習者の実態 —学習者の読みの予想, 読みの能力面からの適否 イ 学習の目標・内容に照らした適否の判断, 読みの方法の想定 ③ 編成的研究—教材として組織・編成する。
	(2) 第二次教材化の過程 (学習材化をめざして行う「教材研究」) ① 素材的研究 (第二次の詳細な研究) ア 教材の分析・解釈→教材分析や読者反応構造の観点を用いて検討 a. 表現構造: 叙述 (視点・文体・修辞等), 文章構造等の観点から空所, 否定等の反応構造検討の観点から b. 意味内容: 教師自身の読みの言語化 (基盤的解釈) 予想される読みの検討 (異型的解釈) イ 能力的研究→読みの能力, 言語の能力, 活用の力等の観点から検討 a. 知識・技能・態度: 教材価値 (= 内容価値・表現価値) の抽出 b. 情意 : 関心や意欲, 効力感等を引き出す作用 ウ 価値的研究→「分析・解釈」「能力的研究」をふまえた教材性の抽出 a. 内容的価値 b. 技能的価値 ② 指導的研究 (具体的な学習者を想定した第二次の詳細な研究) ア 学習者の実態 (学習者の能力や発達, 興味・関心, 読みの予想) イ 学習の目標 (価値的目標, 技能的目標) ウ 学習の内容 (読みの経験として, 指導事項との関連付け 等) エ 展開・方法 (読みの理解過程, 学習の展開, 読みの活動, 読みの交流 等の想定と教材との関係の検討) ③ 編成的研究 (具体的な学習者・授業を想定した第二次の教材編成) ○必要と思われる教材 (編成した教材の加除, 資料他の補充)
省 察 的 教 材 研 究	(3) 学習材化研究の過程・教材研究の検証と再設計の過程 ① 事中的の省察的研究 (in / on action) → 実践中の再研究として ◇学習者の反応 (発言・記述), 授業記録 (ワークシート等, 音声・VTR 等) ア 素材的再研究: 表現や解釈, 教材テキストと読みの相互作用の検討 イ 指導的再研究: 教材テキストや学習者の読みの扱い, 指導法の再検討 等 ウ 編成的再研究: 学習展開に即した必要な教材の加除 ↓ 授業の再設計・学習展開の修正 ② 事後の省察的研究 (on / after action) → 授業リフレクション研究の中で ◇授業記録 (ワークシート等, 音声・VTR 等), 省察記録 (気づきのメモ等) ア 素材的再研究: 第三者との対話による再研究, 文献等による再研究 等 イ 指導的再研究: 学習者の実態把握の見直し, 学習展開と教材の関連 等 ウ 編成的再研究: 編成の効果, 他の教材の可能性 等 ↓ 授業の再設計 ⇔ 次の実践の基盤的教材研究へ ※再度授業する場合の構想・次の授業実践の構想への寄与

また、読者論・読書行為論からの観点をわかりやすく示したものに、例えば次がある。

【田近1995^{*28}】の意味形成行為・イメージ生成行為・反応批評行為論から

①題名 ②描写 ③構造 ④語り・語り手 ⑤関係構造 等

【竹長1995^{*29}】の表現構造的読者論から

①人物 ②主役・対役 ③クライマックス ④比喩 ⑤イメージ語 ⑥会話

⑦視点 ⑧異型読み・定型読み ⑨空所読み（空所発見・空所補充）

【辻村2009^{*30}】イーザーの読書行為論から

①レパートリー

②ストラテジー：前景と背景，遠近法（語り手・人物・筋・空所）、主題と地平構造

③視点の移動 ④〈予覚〉（未来志向）と〈保有〉（過去志向）⑤イメージ ⑥空所 ⑦否定

田近（1995）は、こうした観点による分析とともに、「ことばにこだわる」「関係を発見する」「視点を変えてみる」「反応を掘り起こす」「さまざまに音読・朗読してみる」等の読み方についても提起されていて参考になる。辻村敬三（2009）はイーザー入門書の趣もあって若い教師たちにはぜひ進めたい理論書である。私にとってイーザーの『行為としての読書』は文章も用語も非常に難解な印象があったが、省察的な実践を通して学習者の“読む”姿が見えるようになっていくにつれて、やっとわかるようになってきたように思う。イーザーの読書行為論は今日では旧論との批判を耳にすることもあるが、辻村のように受け止めていくとき、読みの教育現場への示唆は今なお相当に大きいと感じる。竹長（1988）^{*31}は「読者論」をふまえて「文学作品を、読者である児童・生徒の側から読んでみたらどうなるか。そうした〈読み〉の構え（姿勢）をもつことが、読者論的読み方の第一歩である。」とする立場から、「異型読み」を提起する。竹長は教材研究ではこの異型読みが重要だとして、

教師が自分自身の教材研究（この場合は、即、作品研究）として、定式の、固定化した、単一の〈読み〉（これを、私は〈原型読み〉とよぶ）を払拭して、いろいろな異同を含む〈読み〉（これを、私は〈異型読み〉とよぶ）を試みしてみる。指導書やその他の参考文献に記されてある固定化した〈読み〉を知るにとどまらず、自分なりの〈生活読み〉（井上敏夫氏が提唱するもの）や、あるいは、想定される子どもたちの〈誤読〉をも包みこむ、いろいろな異同の読みを試みしてみる。それが第二步である。

と提起した。「異型」は外山滋比古の『修辞的残像』^{*32}からの言葉で、「あたえられた話や経験」を「原型」としたときに「いろいろな異同」を含む「再生された表現群」を指す。「子どもたちの〈誤読〉をも包みこむ」とあるが、「誤読」も単純な勘違いの場合もあれば教材テキストの構造に誘因がある場合もある。上谷（2007）^{*33}は「誤読」について石井洋二郎や山元隆春を引きつつ、「積極的に誤読を重ねていく」読み、「誤読を意識的に体験していく」読みを提起している。いずれにしても単に「誤読」と考えるのではなく、読みの可能性として「説得力を持ちうるか」を学習者とともに検討していくことこそが言葉の学習につながると考えるべきである。基盤的教材研究の中で、ここは理解が難しいだろうと思う部分を可能な限り予想し、そう考えた理由を表現構造に照らして突き詰めると、いわゆる誤読を含めた多様な読みの可能性が見えてくるようにも考える。このとき、基盤的研究の段階で教師仲間と協同的な教材研究を行うことや、教材となった作品や文章についての鑑賞・批評・注釈の類を読むことは、さまざまな視点・角度からの“他者の読み”にふれて読みの幅を広げることになる。

2) 省察的教材研究の過程 「事中・事後の省察的教材研究」

さて、教師は「徹底的な能動性」^{*34}をもって今の自分にできる限りの基盤的教材研究と指導研究に臨み、授業をスタートする。ここからが授業を通じた教材研究＝「省察的教材研究」の始まりである。

省察的教材研究は、「(3) 学習材化研究の過程・教材研究の検証と再設計の過程」と位置づけた。

基盤的教材研究が「教材化」の過程、すなわち「教材化研究」であるのに対して、省察的教材研究は、授業の中で学習者たちが教材テキストを「学習材化」していく様子をとらえ、あるいは学習材化していくように次の展開を再設計していく「学習材化研究」と考えられるからである。

また、私たちは、一時間ごとの授業後や、数時間単位の単元終了後などにも省察的教材研究を行い、それを次の指導に生かそうとする。授業中の省察的研究は一瞬一瞬、刻々と動いていく状況の中での判断だが、教師は、in action の状況を離れたとき、学習者の読みを想起したり記録で確かめたりしながら、教材テキストの解釈や学習者の読みに対する自分自身の判断や対処行動をあらためて考え直す。同僚や教師仲間と対話したり、指導書などの手近な資料を確かめたり、先行研究を探したりして、授業を通じた判断や対処を再検討する。それは自分自身の基盤的教材研究や省察的教材研究の検証でもある。そしてその結果によってさらに授業の再設計を行っていく。こうして授業を通じた省察的教材研究の過程は、「学習材化研究の過程」と「教材研究（基盤＋省察）の検証と再設計」の過程として位置づけられるのである。

この過程は、「①事中的省察的研究」と「②事後の省察的研究」とに分けた。

省察的教材研究における「事中」は、省察的研究が「今行われている実践状況（授業・学習の状況）」に変化を与える機能（＝授業の再設計を促す機能）を発揮する「行為（実践）の現在」と考えるのが適当である。このように定義した場合、ある一時間の授業の後に行った同じ省察的研究の行為が、事後省察（after action）と位置づけられたり、事中的省察（in action/practice）と位置づけられたりすることが起こり得る。例えば、単元途中のある一時間を研究授業として公開し、助言者や研究者が入ってその様子を参観したり記録を取り、放課後にビデオ・カンファレンスなどでの授業リフレクションを行ったとする。このとき、助言者や研究者にとっては、ビデオに映っている授業実践のまさにその時（in action）こそが「事中」であり、その実践場面について（on action）検討している授業研究の場は「事後」に位置づけられることが多い。教師自身も授業研究の場では「無事に終わった研究授業」として＝事後省察としてふり返っているかもしれない。しかしこれは研究授業というある種非日常的な文脈においてであり、その場を離れて、この続きを明日はどう進めようかと一人の実践者の日常に戻ったとき、教師は先ほどの助言を「実践の途中でよいアイデアをいただいた。明日の授業でさっそく生かしてみよう」などと考えるものだ。「行為の現在」をどうとらえるかは、実践者としての教師自身の認識によって変わるのである。つまり、省察的に教材研究を繰り返しながら授業を進めていくという実践の文脈からすれば、少なくとも「教材研究論」としては授業の最中だけでなく、単元などひとまとまりの実践の途中も含めて「事中（in action/practice）」と考えるのがふさわしいのである。またそう考えることで、より積極的に「授業再設計のための教材の再研究」としての省察的教材研究を展開できるだろう。

「①事中的省察的研究」（特に授業のまさに最中の場合）では、教材テキストの検討と学習者の読みの検討とは混然一体化して切り分けにくい。そこで、この表では「両者の相互作用の検討」を、仮に「素材的再研究」に位置づけてみた。その検討をふまえて、例えば「教材テキストのどのことばに注目させるとその相互作用をさらに活性化できるか」と考えるなど、読みへの学習者の関わり方（授業の展開、指導方法）を再検討していくことなどを「指導的再研究」として位置づけた。つまり、

ア 素材的再研究：表現や解釈、教材テキストと読みの相互作用の再検討

イ 指導的再研究：教材テキストや学習者の読みの扱い、指導方法との兼ね合いの再検討

ということである。

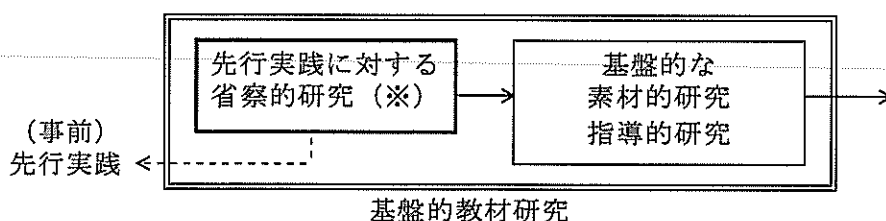
事中的省察的研究における「ウ 編成的再研究」は、例えば学習の状況をふまえて、新たな資料（追

加の教材)が必要だと判断して、その追加教材についての基盤的研究(探索や選定、素材的研究や指導的研究)を行って、授業で用いていくような形となろう。

「②事後の省察的研究」については、一連の実践を終えて、教材研究をふり返っていくことになるわけだが、ここでは「教材研究の検証と評価の過程」の比重がやや高まっていくことになる。ここでは授業を通して学習者が読んだ「読みの履歴」としての学習記録(ワークシートやノート)等や、教師が記録したメモや音声・VTRなど、さまざまな授業記録を通して、授業の様子や教材研究の変容の様子などを省察していくことになる。省察の様子は省察記録として残していくことが有効である。

事中の省察的研究によって、実践の途中で授業の再設計がなされていくわけだが、事後の省察的研究の場合は、「教材研究の検証」をふまえて、「次にこの教材で授業をする際には……」「(この教材に限らず)次の読みの授業ではこういう読み方で……」というように、次の授業機会を想定して「再設計」していく形で「教師の実践的な経験知」として蓄積されていくことになる。

ここでの省察的教材研究の成果が、次に授業を行う際の基盤的教材研究に生かされるとき、その内容(下図※)が先行研究であるKZR(2011)^{*35}における「事前の反省的研究」にあたるのである。



先にまとめた「省察的教材研究を位置づけた教材研究の過程」(p.9)では明示していないが、経験年数長い教師ほど、この「先行実践に対する省察的教材研究」が、本実践における基盤的教材研究に対して影響を与えることになる。この実践のサイクルが教師の実践的力量を高めるのである。

Ⅲ 授業を通した教材研究とそれによる指導プランの再設計の実際

実は、省察的教材研究自体は、多くの心ある教師たちは何度も経験し、無意識のうちに実践している行為であるといえる。では、実際の国語科授業実践の中で、省察的教材研究はどのようになされているのだろうか。次に、授業を通した教材研究の必要が生じ、学習者の読みや教師自身の教材観の再検討をふまえて以後の授業を再設計していく事例を紙幅の都合上一例のみ示してみたい。

1. 事例の概要

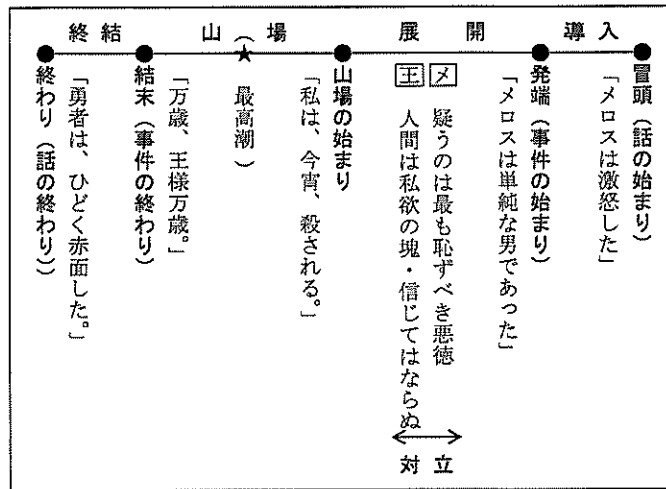
- ①教材：「走れメロス」太宰治
- ②対象生徒：お茶の水女子大学附属中学校(1998)
- ③指導目標：話の展開の仕方をとらえ、主題を考えること。表現の仕方や効果をとらえること。
- ④授業展開：第1次 小説の典型的なストーリー展開(1時間) 小説の構造についての概説
 第2次 「走れメロス」通読と感想(1時間)
 第3次 ストーリー展開の検討(3時間)……本時2/3
 第4次 表現の効果を読む(2時間)
 第5次 学習のまとめ(1時間)

2. 事例の実際

(1) 授業前の教材研究

この授業では、小説の読み方を学ぶ観点として、「ストーリー展開の構造」を読むことや、表現の効果に着目して文学作品を鑑賞したり批評したりする学習をねらった。

授業前の教材研究では、大西・薄井(1988)^{*36}を参考にしつつ、「走れメロス」の構造を右の図のように分析した。「メロスは激怒した」で始まる冒頭の導入部分は、シラクスの老人によって王の非道が語られる。これを聞いたメロスが「王城へ乗り込む」ところからが「事件の発端（展開部）」である。王城での対決で



王とメロスの考え方の対立が鮮明化され、セリヌンティウスが人質になって事件の全容が見えてくる。展開部は王城での対決シーンと妹の結婚式のエピソードとで作られる形になるが、山場の始まりは、王城へ向かってメロスが走り始める部分。ここまでは大きな問題はなく、中学生の学習者にもとらえられるだろうと考えたが、最高潮および事件の終わりについては議論になると予想した。

「最高潮」については、大西・薄井 (1988) を参考に、次のように定義し、学習者に示した。

最高潮とは、①事件がもっとも緊張を高めた頂点 ②事件の展開上、大きな転換が起こる場所。

例 事件が解決したり破局したりする。(事件に決定的な転換が起こる)

中心人物 (主人公) に決定的な変容が起こる。

※最高潮による転換を通して、なんらかの価値観や意味づけが描き出される。

※最高潮はある瞬間 (○○が××した瞬間) である。

その上で、次の3点を生徒の反応として予想した。主な理由を添えて示す。

ア「間に合った。」(メロスが刑場に突入した瞬間)

・刻限までに王城にたどり着き、約束が果たされた瞬間である。メロスから「約束のとおり、今、帰ってきた。」の言葉が発せられる。

・この時点では、まだ誰も気づいていない点が問題になるだろう。

イ「友の両足にかじりついた。」(セリヌンティウスにかじりついた瞬間)

・「私は、ここにいる！」の叫びとともに、友にかじりつく。群衆のどよめきが起こり、メロスの帰還が認知される。縄がほどかれ人質が解放される。間に合うかどうか高まっていた緊張感が群衆のどよめきとともに盛り上がり、そして開放される。

ウ「ありがとう、友よ」(二人が許しあい抱き合った瞬間)

・疑いを告白し合い、信実のもとに抱き合う。うれし泣き、群衆の歎歎の声。緊張というよりは感動の高まり。許しを請う王 (王の変容)。

以上のように教材研究を行い、私は、事件の発端である王との対立点だった「人は信じられるか (約束は果たされるか)」が達成される点でアかイだが、アではまだ誰も気づいていないので、イとすべきだろうと考えた。しかしまた、一片の曇りもない心で抱擁する二人であってこそ信実が浮かび上がる点でウもあり得ると考えつつ、授業に臨んだ。

(2) 実際の授業における学習者の反応（2年梅組の例）

授業では予想を超えて、多くの「最高潮」案が提出された。感覚的なものや最高潮の定義を理解していないように思われるものもあった。そこで、まず「この案は明らかに違う」という案を消していき、さらに支持する案がふさわしいと思う理由を出し合う形で話し合った。例えば、「赤く大きい夕日ばかり見つめていた。」の部分や、「私だ、刑吏！……私は、ここにいる！」と叫んだ部分、「セリヌンティウスの縄は、ほどかれたのである。」の部分などが提案され、消されていった。本校は4クラスからなるが、どのクラスでもA～Cは出た。Dは梅組だけだった。

学習者はそれぞれふさわしい理由として次の点をあげていた（ノートの記事、要点のみ）。

A. 「歩ける。行こう」

- ・この前までは「ああ、なんにもかもばかばかしい。」「どうとも勝手にするがよい。」と弱音を吐いて諦めてしまったメロスが復活する場所だから。
- ・「正義だの、信実だの、愛だの、考えてみればくだらない。」と言っていたメロスが、もう一度歩き出してからは、「正直な男のままにして死なせて下さい。」「信じられているから走るのだ。」などと言ってゆらがなくなっているから。
- ・正義の心や人を信じるけれど、本当は弱い心も持っていたメロスが本当の意味で勇者になっていく瞬間だから。

A2 「走れ！メロス」

- ・この場面はA案の人と同じでメロスが復活する場面だが、ここには「走れメロス」という題名が出てきて一番盛り上がっているから。
- ・そうだと頑張れと思わず応援したくなるから。

B. 「友の両足にかじりついた。」

- ・この前まではセリヌンティウスが助かるかどうかまだわからないが、この瞬間にセリヌンティウスが助かることがはっきりするから。
- ・王とメロスの約束が守れた瞬間だから。
- ・王様は人は信じられないと言っていたが、ここで間に合ったことで人は信じられるとメロスが証明できたから。
- ・群衆がわっと沸いて盛り上がっていて、テレビなどだとこの瞬間からBGMが流れる感じで、とても劇的な場面だから。

C. 「ありがとう友よ」

- ・間に合ったのはBだけれど、お互いを疑ったことを告白し合って許しあうことで本当の親友になったから。
- ・間に合うだけでは人は信じ合えるということが証明されていない。信実がたしかに証明されたのは、お互いがすべて打ち明けて抱き合った瞬間。
- ・群衆も感動して泣いている。他のどこよりも最も感動的で、BGMはここで一番盛り上がる感じがするから。

D. 「仲間の一人にしてほしい」

- ・盛り上がりということ言えば、群衆が歓喜していて、ここも盛り上がっている。
- ・人は信じられないと言っていた王が変わった場面。メロスと言っていたときは、蒼白の顔をしていたのが、ほほを赤らめに変わっている。
- ・王の心が変わったことで本当の意味で事件が全部解決したのだと思う。王が変わらなければ町は変わらないと思うから。

支持する人数は、最も多いのがBとCで、この両者が意見を交わし合うことを中心に議論が進んでいった。人数としてはA（A'）がその次に多く、Dは最初は1名のみであった。Aの意見は「題名は話の中心だ」と議論を盛り上げたが、全体の盛り上がりの点でBとCが優位だった。学習者た

ちは、Dを提案した1名が理由を説明したとき、一瞬、「えっ」という反応だった。私も少なからず驚いた。

(3) 授業中に起こった教師の教材観のゆれ（学習者の討論を整理しながら考えたこと）

この話し合いの最中、私は、それぞれの意見の意図を聞き直したり、本文と照らし合うように指示して根拠を確かめたりして学習者の考えを整理しながら話し合いを進めていた。事前の教材研究の際、Aはメロスの変化（定義②）の点では検討していた。疲労して諦めかけたメロスが再び走り出すという意味では、前後での変化はあるが、盛り上がり（定義①）の点であきらかに弱いと考え、除外していた。しかし、学習者たちは「主人公であるメロスが単純で熱くなりやすい正義漢から、本当の勇者に変わる部分」という点を主張していて、上手い言い方で主張するものだと感じた。以前、「主人公とは事件を通して変容する人物」と学習したことをふまえた読み方だとも思った。

BとCが出るのは予想通りだったが、B派は「間に合うかどうか」という緊張感を重視している。C派は「感動的な場面」だからという主張に力点を置いて説明していた。話し合いを聞きながら、やはり「人は信じられることの証明」としてはBでも良いが、「Cがなければ王の改心が起こったかどうか分からない」という意見もあって、確かにBよりはCのほうがより最高潮としてふさわしいかもしれないと考えていた。

梅組でDが出たとき、これは完全に予想外だった。事前の教材研究で、私はこの部分を「最高潮」でなく、王の言葉で事件が完全に終わる「山場の終わり」と考えていた。あるいは、メロスとセリヌンティウスが抱き合って山場が終わり、以後は終結部と位置づけることもできると考えていた。王は顔を赤らめて仲間入りを請い、メロスは少女に緋のマントを捧げられて赤面する。対立していた両者がともに、顔を赤らめる様子はいかにも大団円にふさわしい。しかし「王様が変わったのがはっきりわかるこの瞬間が、事件が解決する瞬間だ」という主張は事件の発端との一貫性からも一理あると感じた。定義②の説明の時に、「例えば、事件が解決に向かう転換点」という説明をしていたからだ。

こうして、意見が絞り込まれたところで授業時間が終わり、次回さらに検討を続けることを伝えてこの日の授業を終えた。

(4) 放課後の省察的教材研究と次の授業の再設計

放課後、次時の話し合いをどう進めるかを考える必要から、各案を再検討した。

A(A')の学習者は主人公であるメロスの「人間的な変容（定義②の例）」を軸にこの小説を読んでいると言える。最初は定義①の点では弱いように感じたが、むしろ「走れ、メロス」とメロスの心（あるいはメロスに同化した語り手）が叫んだ後からは、

- 「ああ、日が沈む。ずんずん沈む。」……飛ぶような時間の流れ。
- 「正直な男のままにして死なせて下さい。」……忍び寄る死のイメージ。
- 「黒い風のように」「口から血が噴き出た。」……メロスの速さ・鬼気迫る姿
- 「不吉な会話」……セリヌンティウスに迫る危機
- 「メロスは胸の張り裂ける思いで」……メロスの必死な思い。

など、徐々に緊張感が高まるというよりも、王城に走りつくまでずっとピークが続くように感じられる。短文を連ねる文体のリズムもあって、時が刻まれる音が聞こえるようだ。何より、主人公メロスの変容を言うなら、確かにこれ以後のメロスはまったく変化しない。だからこそ、第四の障害ともいえるフィロストラトスの言葉にも抗することができた。むしろAの前と後とでは彼が走る理由にも、「間に合う間に合わぬは問題でないのだ。人の命も問題でないのだ。私は、なんだか、もっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。」と、変化が生じている。Aでは王との対立のそのものは解

決していないが、メロスの変容をこそ事件ととらえることもできるのではないか。つまり、言わば〈メロスの成長物語〉、〈メロスの克己物語〉としてメロスに声援を送る読みである。

BとCを支持する意見は授業者の事前の検討と同じと考えて良さそうだった。だが、もしAで考えたのと同じように名付けるとしたら、Bはメロスが〈信実^①は存在するということを証明する物語〉として、CはBも含みつつ〈二人の友情の物語〉に重点をおいて読んでいけると言えそうだ。

ちなみに、事前の教材研究で参照した大西・薄井(1988)では、

⑦ 間に合った。

④ 「わたしだ、刑吏！殺されるのは、わたしだ。メロスだ。彼を人質にしたわたしは、ここにいる！」

を候補として挙げ、④が最高潮と断言している^{*37}。Bのバリエーションである。

授業でもここは学習者から最初の案の一つとして出されていた。「わたしだ」から「友の両足にかじりついた。」までは、一文であり、「叫びながらかじりついた」というくらい一瞬のできごとだろう。授業中もそこが議論になったが、梅組では、「約束が果たされた瞬間という意味ではどちらも同時だが、叫んだことよりも「かじりついた」行動で群衆も刑吏たちも気づいたはずだ」と意見が出て、「ここにいる！」を否定するというより、ほとんど同時なので「かじりついた。」の瞬間と同じということ で統合されたのだった。おそらく薄井が「ここにいる！」にしたのは、最高潮は「一般に会話文であることが多い」という認識による^{*38}。

薄井が④とする主な理由の要点は、大きく次の四点であった。

- ・⑦はまだ危機的状況を脱していない。
- ・④は会話文で描写性の密度が高く、事件の緊迫度・緊張度も高い。
- ・④王との賭けに勝ったことが決定的となる（破局から解決へ決定的に逆転する）。
- ・④を頂点として次の叙述的対比がある。

a 群衆は、一人として彼の到着に気がつかない。

↑
④
↓

c 群衆はどよめいた。

b 縄を打たれたセリヌンティウスは、徐々に釣り上げられてゆく。

↑
④
↓

d セリヌンティウスの縄は、ほどかれたのである。

つまり、次のような転換が、叙述の上から明らかだという理由である。

- ④ ↙ a b (破局——危機的極限) 文末が進行形
- ↘ c d (解決——危機脱出) 文末が過去形

確かにその通りではある。また、今回は大西の「構造読み」における「最高潮」の考えによっているわけだから、彼が監修した著書の考えに拠るべきなのかとも思ったが、どうしてもAもCも否定しきれないように感じた。

では、Dはどうか。Dは、「王の変化こそが事件の解決」と主張していた。薄井も、また私自身も、対立や葛藤を事件と考える視点から、主人公メロスと対役のディオニス王との対立（人は信じられるか、信実^①は存在するか）を「走れメロス」における事件として読んでいた。ただ、作中の人物たちに

寄り添ってこの話の世界に入ってみれば（虚構体験をしてみれば）、おおもとは王が不信ゆえに人を殺すことが発端だ。メロスと王の対立の外側に、王自身あるいはシラクスの人々にとっての事件がある。そこでの中心人物は王である。その王が考えを改めて「仲間にしてほしい」という。Aとは逆に、〈王の人間性回復の物語〉として意味づけられるのではないか。学習者はあくまで「事件の解決」という最高潮の定義①の点で主張していたが、王を中心人物とする構造であり、「事件を通して変容する」という主人公の条件に従えば、メロスよりも王を主人公として見ている〈読み〉といえるかもしれないと考えた。

このように見えてくると、学習者たちが譲らないどの意見も、「走れメロス」という教材テキストを読む上で、成立しうる読みであるように思えた。どの最高潮案も成り立ちうるとしたら、一つの意見にまとまらなくてもよい。授業での話し合いを経て、自分は最終的にどのような考えかをまとめていけばよい。

こうした省察をふまえ、次時の授業では次の各点について、まず同じ意見のグループ内で話し合わせ、その上で報告させてお互いに意見を求めることにした。

- 定義①「盛り上がり」「緊張感」という点からみて自説に説得力があるか（特にA・A'には否定的に響かないように注意しつつ検討を促す）。
- 定義②「前後で何がどう変わるのか」をズバリまとめさせる。
- 「そこを最高潮とすることでどのような意味づけができるか」
- 「主人公は誰か」を全体に問いかけてみる。

(5) 更に数年を経ての教材再研究

「走れメロス」の最高潮をめぐって再検討（省察的研究）した結果、本事例の実践当時の私は、上記(4)のように考え直したわけだが、それから時を隔て、2007年になって修士論文研究を始める際に先行の教材研究論を見直していく過程で、寺崎賢一（1988）^{*39}がピナクル（最頂点）として、以下の指摘をしていることを知った。

- ①中心人物の考えがまったく同方向へ進みつつ、結晶化したところ。
 - ア 正義を果たすことを王と約束したメロスが、約束通り刑場に戻りつき、戻りつくことで正義をつらぬき通す（達成する）ところ。
 - イ 王の心を改心させることを求めつづけ、遂に達成するところ。
- ②中心人物の考えが、方向転換したところ。
 - ア 「対役」である王の心が変化したところ。
 - イ 〈メロス〉の心が転換したところ。
 - ウ 〈メロス〉が葛藤・苦悩から解放されたところ。

授業のある場面をきっかけにした教材の再研究は、実践を終えてから数年を経て、突然に再燃することさえあるのである。

残念ながら寺崎は具体的な教材の箇所を指摘していない。鶴田（1991）^{*40}はこれを解釈して、次のように教材文にあてはめている（……a等のアルファベットは私自身の教材研究および授業事例と対応して付け加えた）。

- ①ア：「間に合った」……事前の教材研究 a
- ①イ②ア：「おまえらの仲間の一人にしてほしい。」……D
- ②イ：セリヌンティウスのほほを殴った。……Cの直前
- ②ウ：夢から覚めたような気がした。……Aの直前

この鶴田の解釈によれば、D 以外は私の実践での最高潮の箇所とは微妙なズレがあるが、寺崎氏の指摘する4箇所の理由は、私の実践で学習者たちが提起したものとほぼ同じと言ってよいだろう。ただし、寺崎は法則化分析批評の「ピナクル（最頂点）」で、大西の構造読みの「最高潮」は「ストーリー・プロット、筋（事件の流れ）」である。分析批評における「ピナクル」は論者によっても違いがある^{*41}が、上の寺崎（1988）では「中心人物の考えの結晶化・転換」とあるように、筋というよりは人物の心の面に焦点をあてた構造のようなので、一概には比べられないかもしれない。また、鶴田によれば寺崎の4つの案にも異論があるという^{*42}。さらに、鶴田は「寺崎氏のように、一つの作品には複数の「ピナクル」があると考えれば不自然ではない。そのうちの「最高ピナクル」が先にあげた①のイなのである。」^{*43}と述べ、複数のピナクルを認めつつ、そこに最高とそれ以外の差があるかのような見解を示している。これは「ピナクル（＝頂上）」という用語の扱いとして疑問を感じざるを得ないが、そうした問題や疑問はありつつも、これらの最高潮の案は、可能性としては認めて良さそうだ、改めて考える次第である。

IV 省察的教材研究と国語科授業研究

最後に、「省察的教材研究」と「授業研究におけるふり返り」との違いについて触れて、省察的教材研究の概念に若干の補足をしておく。両者はどのような関係になるだろうか。

まず第一に、省察的教材研究はあくまで教材研究の一部であり、教師の実践行為の一つである。そして、初任の教師でも実践可能だが、経験を重ね、学習者の学習状況をとらえる力が高まるにつれてより適切に判断したり対処したりできるという点で、省察的教材研究は教師の専門的授業実践力の一つである。つまり、「授業研究で向上をめざす“対象”となる実践行為であり実践力」という関係である。

第二に、授業リフレクション研究のふり返りの論点として、教師が省察的教材研究を進める様子を問題にしていくことは有効である。このことは、授業研究の視点からも澤本（2000）^{*44}が「実践場面で学習者が表出した情報と、それをモニターし、他の情報と総合して対応する教師の行動とが、リフレクションの主対象となる例が多い」と指摘した上で、

従来重視されてきた、事前の教材研究以上に、実施過程でのコミュニケーション過程を、「教材」理解、すなわち解釈の生成という創造行為との関係で吟味することの重要性が明らかとなった。（略）国語科授業研究で従来重視されてきた「教材」はあくまでも契機であって、研究の主対象は学習者を軸とする「意味－解釈」生成の過程である。

と述べている。ここでいう「実施過程でのコミュニケーション過程を、「教材」理解、すなわち解釈の生成という創造行為との関係で吟味すること」を、教材研究という視点からとらえたのがKZR（2011）の「教材再研究」であり、本研究における「省察的教材研究」である。

では、どのような点で有効だと考えられるのか。次のような理由が指摘できる。

- 省察対象が授業という漠然としたものでなく、「自分自身の教材研究」に予め焦点化されている。
- 授業前の教材研究の様子は、「指導案や教材研究ノート等に言語化してある場合」「教材研究で分かったことや指導のアイデアなどを教材文への書き込む場合」「『教師用指導書』を含め、先行研究等にあたって検討した場合」など、何らかの形でそれが手元に残っていることが多い。
- したがって、授業前の教材研究による教材観が比較的可視化しやすいため、自分自身の教材観の

プレとポストを比較しやすい。

○授業中に「事中の省察的研究」を行う場合も、自分の教材観を照らす「鏡」の一つとしての「教材文」がそこにある。

○第三者と自分の気付きや疑問を話し合う場合も、「教材文」を示すことで問題意識を焦点化して伝えやすい。また、学習者が記述した読みの記録を示すことで、焦点化した問題意識に対する第三者による検討を得やすい。

こう考えると、経験の浅い教師にも自己省察が行いやすいと考えられるのである。

おわりに

以上、本稿ではこれまで重要性を指摘されつつ具体的な理論化がなされてこなかった「授業を通じた教材研究、授業後の教材研究」について、その考え方を整理した。具体的な方法や実践上の留意点等については、紙幅の都合上触れることができなかつた。これらについては、機会をあらためて提起してみたいと考えている。

-
- * 1 田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典・第四版』教育出版（2009）p.174
 - * 2 倉澤栄吉「教材研究の基本的条件」『授業研究』（5号）明治図書出版1964
 - * 3 井上一郎『読者としての子どもと読みの形成』明治図書1993、同『読者としての子どもを育てる文学の授業 文学の授業研究入門』明治図書1995、竹長吉正『読者論による国語教材研究小学校編』『同 中学校編』明治図書1995 他
 - * 4 澤本和子・宗我部義則編著、千葉県柏市立中原小学校著『夢中・熱中・集中…そして感動 柏市立中原小学校の挑戦！授業リフレクションで校内研を変える』東洋館2005
 - * 5 益地憲一「授業とは」益地憲一編著『小学校国語科指導の研究』建帛社2002、pp.18-19
 - * 6 芦田恵之助『第二読み方教授』1925（『芦田恵之助国語教育全集 第7巻』pp.361-365）
 - * 7 中田基昭「子どもと共に学ぶ」ということ 吉田幸宏編『教育心理学講座3 授業』朝倉書店1983、pp.36-37
 - * 8 府川源一郎『文学教材の〈読み〉とその展開』新光閣1985、pp.24-26 ここで引用はいずれも左の頁より。
 - * 9 ここでの「問題意識」について府川は、「問題意識とは、歴史的・社会的な認識のようなものではない。それはあくまでも、文学作品を読むという行為の中に生ずる象形的な認識を基盤としている」と補足している。引用の意図も同じである。
 - * 10 藤森裕治『国語科コミュニケーション場面における予測不可能事象』1997、同『国語科学習材の概念規定に関する一考察』『国語科教育』全国大学国語教育学会第45集1998、同『国語科授業研究の深層』東洋館出版社2009
 - * 11 藤岡信勝『教材づくりの発想』共同印刷1991、p.37
 - * 12 澤本和子「教材を研究する力」浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師 教師学への誘い』金子書房1998、pp.24-41
 - * 13 藤岡完治「授業をデザインする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師 教師学への誘い』金子書房1998、p.21
 - * 14 『誰にでもできる国語科教材研究法の開発』1990、pp.34-37
 - * 15 大内善一『国語科教材分析の観点と方法』明治図書1990
 - * 16 飛田多喜雄「教材研究法の確立」1968、『国語科教育方法論大系2』p.103
 - * 17 大内善一『国語科教材分析の観点と方法』明治図書1990、p.30
 - * 18 大内『国語科教材分析の観点と方法』pp.32-37
 - * 19 大内『同』、「白いほうし」はp.204、「生きている土」はp.211
 - * 20 蘆田恵之助『読み方教授』育英書院1916、pp.130-131
 - * 21 瀬川栄志『国語科教材研究法の標準化』1971
 - * 22 齋藤喜門「文学教材の研究方法」（『草の葉90号』国語教育実践理論の会1971） * 「草の葉」は同会の研究誌
 - * 23 井関義久『国語教育の記号論 「批評の学習」による授業改革』明治図書1984
 - * 24 佐々木俊幸・西尾一『教育技術の法則化双書2 分析批評による「やまなし」への道』明治図書1986
 - * 25 西郷竹彦『文芸の授業 理論と方法』明治図書1979、同『認識・表現の力を育てる 文芸の授業』部落問題研究所1984他
 - * 26 飛田多喜雄『国語科授業の新展開54誰にでもできる国語科教材研究法の開発』明治図書1990
 - * 27 大内善一『授業への挑戦58 国語科教材分析の観点と方法』明治図書1990

- *28 田近洵一「読者論に立つ〈読み〉の授業の構想」『読者論に立つ読みの指導 中学校編』東洋館出版社1995, pp.11-31
- *29 竹長吉正『授業への挑戦138 読者論による国語教材研究 小学校編』明治図書1995
- *30 辻村敬三『物語を読む力を育てる学習指導論 もう一つの“読解力”を拓く』溪水社2009
- *31 竹長吉正『授業に生きる教材研究』三省堂1988, p.9
- *32 外山滋比古『修辭的残像』垂水書房1961(増訂第2版みすず書房1968, p.64 ※同第5刷1975では p.120)
- *33 上谷順三郎「国語科教育における誤読」『江戸文学36号』ベリかん社2007.6, pp.155-164
- *34 中田1983 本稿の第3章第1節で取り上げた。
- *35 澤本和子・国語教育実践理論研究会『新提案 教材再研究 循環し発展する教材研究』東洋館出版社2011
- *36 大西忠治編著・薄井道正執筆『実践資料12 ヲ月中学校編①主要文学作品教材分析ノート走れメロス』民衆社1988
- *37 大西忠治・薄井道正『主要文学作品教材分析ノート走れメロス』民衆社1988, pp.23-25
- *38 同 p.23
- *39 寺崎賢一「『クライマックス』の決定がなぜ討論をひき出すか」『教育科学国語教育 No.399』明治図書1988, pp.40-41
- *40 鶴田清司『授業への挑戦87 国語教材研究の革新』明治図書1991, pp.235-254
- *41 例えば、佐々木俊幸『分析批評による「やまなし」への道』明治図書1986では、クライマックス(山場)の説明として、「物語における筋の盛り上がり・山場のこと。山場の最高点を特別に「ピナクル」とよんでいる。」とある。(p.135)
- *42 阿部昇が②ウ(水を飲んで復活する場面)について、「挫折の直後がクライマックスであるというのは、どう読んでもおかしな読みである」と指摘しているとのこと。(鶴田『国語教材研究の革新』, p.254)
- *43 鶴田『国語教材研究の革新』 p.254
- *44 澤本和子「教材の機能化→学習材開発からの授業研究のアプローチ」『教育工学関連学協会連合全国大会講演論文集』2000, pp.51-54