

「省察的実践家 reflective practitioner」による 「リフレクティブな学習材・教材研究」の考究 —省察的実践家のデザインにおける「自律性」に着目して—

Studying teaching and learning materials reflectively as the “reflective practitioner” : Teacher autonomy in designing as the “reflective practitioner”

澤 本 和 子
SAWAMOTO Kazuko

[Abstract] While Japanese teachers are working under enormous pressure today, some teachers have continued working with others to overcome challenges. Japanese language teachers have historically engaged in reflection on teaching and learning materials and its designs. For example, Enosuke Ashida and Tomojirou Tomonou have written books for methods of studying teaching materials and teaching reflections about one hundred years ago. Both Takio Hida and Yoshikado Saito have written their reflective redesigning and method of studying teaching materials for teachers between the 1970s and the 1990s. Kazuko Sawamoto (1993・2010・2011) carried on their projects and developed “the reflective method for studying teaching and learning materials.” Yoshinori Sogabe(2012) succeeded these works and developed the methodology for reflection and re-examination of the subject, which was described as “the reflective study of subject”. This study shows clearly the reflective method for study of learning & teaching materials and now it depends on teacher’s growth for their learning.

I 研究の背景—デザインにおける教師専門性としての自律性

1 研究の背景と意図

今日学校が主要に形成する「学力」は、田中（2008）もいうように一部のエリートの関心事ではなくなり、広く国民諸階層の注目する存在となった。そして、2005 年 12 月中央教育審議会での中山成彬文科大臣発言、「国際的な知の大競争時代」に「国家の命運をかけて教育改革を推進」¹⁾するという政府方針は続いている。²⁾

他方で松下（2013）は、PISA の性格の変貌と問題を指摘する。1997-2003 年の OECD-DeCeCo プロジェクトを受けたそれは、「経済的次元だけでなく、政治的・社会的・生命的・文化的次元も射程に収め」ていたが、今日の PISA では「前者のみが肥大化」しさらに困難な競争激化問題等がある。これに対する「対抗的実践」が必要だと松下は提起する。（松下 .2013. pp.14-19）ここにも自律的な力量形成研究の必要性が認められる。

国語科教育では、PISA 調査結果の施策への影響は大きい。「PISA 型読解力」重視が強調され、国語科に止まらない教科横断的な「言語力」育成が求められている。上級学校進学を目指す学力形成要求とこれとが他の要求とないまぜになり、今日の学校への過大な期待・要求となり、教師

たちはその実現を迫られている状態にある。こうした状況下で義務教育学校の教師たちは多忙化の課題も抱える。今日、職員室での学習材・教材研究時間の確保などは期待すべくもない実態がある。とはいえ、教師たちの中には自分の睡眠時間を削り休日を返上して研究に取り組む者もあり、民間研究団体で活動する国語教師も少なくない。筆者も入職と同時に管理職に誘われて参加した「国語教育実践理論研究会」(通称「KZR」)。以後はこの表記を用いる)³⁾で国語科教育の実践研究に取り組み、今日まで40年以上研究活動が続けている。『教科教育国語教育』誌(明治図書出版)で、毎夏の研究会案内と秋の研究会報告に夏の研究集会報告が掲載される国語科教育研究団体の1つである。この会は数年毎に研究テーマを決めて成果をまとめて出版する活動を継続してきた。本論文との関係では、教材研究としては1970年代の「文学教材の研究手法」、1980年代の「教材研究法」開発、2000年代の「教材再研究」の提案等の研究がある。

こうした自主的研究活動は、移動のある公立学校教師たちが職場とは異なる構成員と共に研究活動を継続し、互いの成長を支え合う機能を果たしている。筆者がこの会で40年以上にわたり学び続けるのは、自分の学びの外に、他者の研究や全国的な研究動向を知り得る場という意義や、切磋琢磨と相互支援を通じて互いに形成した信頼感と実践家研究者としての絆の形成等の意義によると考える。この「実践家研究者」の内実は、ショーン(1983)が示す「省察的実践家 the reflective practitioner」そのものといえる。すでに野地(1961)も提起するように、日本の国語教師には芦田恵之助以来の「内省」重視の伝統があり、自分が実施した授業をふり返り、課題を明らかにして解決に向かうという研鑽手法が広く共有されてきた。波多野(1972)は、芦田の自己観を指して、窓のある「モナト」とする。(澤本, 1972) 一見内向きに見えるこの手法は、教師それぞれがその理想を追究しつつ助け合うという比較的自由度の高い研修方法といえる。

このような古典的な「内省」を、今日の市民社会での「自立と共同」に立つ専門家形成の視点から発展的に見直すとき、ショーンのこの提案が意味を持つ。その理由の1つは、この会は初代会長の飛田多喜雄を敬慕する弟子たちの集団として発足し、その縦関係重視から現在の会長任期交代制下での横関係重視に展開している点である。2つは、会員高齢化克服に対応した世代交代をはかり、2000年以後、女性と若年の会員が増加したことである。構成員の変化から、研究内容・方法も変化した。熱意はあるが研究歴も少ない若い教師たちの、学習材・教材研究方法理解へのニーズが高まり、経験教師たちもその必要性を認識した。また、女性の出産育児期をはさむライフコースへの対応も受容的に行われており、職場復帰後のしばらく後に研究会復帰するパターンも広がっている。2007年には、先行研究である飛田・国語教育実践理論の会(1990)を出版社に依頼し増刷して学習会を開き、その上で各自の実践研究を検討し合った。こうして開発した手法をまとめ、澤本・国語教育実践理論研究会(2011)で「教材再研究」を提案した。この会の実態に即した研究が、時代のニーズを半歩先取りする形で出版となったと考える。

「教材再研究」について、上の書の冒頭で次のように説明する。(澤本, 2011, p.11)

「事前教材研究 A → 立案・設計 designing → 実施・事中省察 reflection in action 場面での教材再研究 B, 再設計 1 → 実施・事後省察 reflection on action/reflection after action 事後の教材再研究 C → 再設計 2, の流れでスパイラルに展開する。/ この教材再研究 BC では、実践場面と事後の内省を踏まえた、授業実践と結合した教材の再検討を伴う。再設計を循環・発展させる契機としての教材研究と教材再研究を含むこのモデルにより、私たちは、命ある限り教材再研究を様々に実施し、

授業改善を目指す知見を創出する可能性を拓くことができる。一方では言語文化研究や発達心理学研究などの諸科学の研究成果は必須だろう。しかし、日々の教育実践に従事する教師＝教育実践研究者 teacher as researcher は、何よりも教育実践から抽出・結晶化した事実をデータ化し、前述の実践知として構造的に把握して、次なる教育実践に活用する技術を重視する必要がある。教材再研究と再設計と実践の循環・発展のサイクルをこのように展開して、新たな知を創出する事例の意義を、後掲の論考から見とって頂ければ幸いである。このように教師自らが、『生きた知』としての実践知を創出する営為に日々励むことを通して、子どもや保護者にも説得力ある、陶冶性の高い実践が確保され则认为る。」

これは省察的実践家の成長を目指す取り組みだが、この提案が今日のこの分野の研究とどのようなに関わり、どのような意義や課題を持つのかは未だ整理されていない。本研究では、これを国語科の「学習材・教材研究」視点から明らかにする意図を持つ。

2 教師専門性としてのデザインにおける自律性

稲垣(1966)は「公教育教授定型」を提示してトップダウンで権威づけられた正解を指導する教化型指導が普及した経緯を明らかにした。安彦(1999)はトップダウンのカリキュラム普及方式を批判する。澤本(1998)は教師専門性を示すものとして、授業デザインとカリキュラムデザインの能力を重視する立場をとる。トップダウンの受売り授業では、子どもが喜んで学ぶことが難しいだけでなく、受験対策に代表される実体的学力偏重授業は可能としても、熟考や省察を含む学習者としての自覚形成を含む機能的学力形成は困難といえよう。市民形成の教育理念、学習者重視の時代にふさわしいモデル形成が求められている。

藤岡(1998)は、授業のプランニング planning とデザインング designing を対比的に論じて、前者の重要性を提起した。そして授業デザインを構想するために、6つの授業構成モデルを提案する。A. ねがい、がその中心に位置付き、B. 目標の明確化 C. 学習者の実態 D. 教材の研究 E. 授業方針 F. 学習環境・条件、がその周囲に位置づく。これらの構成要素に依拠して、教師が授業をイメージし、自分がどのように動き、また子どもたちがどのように動くのかを想像して、授業をデザインするという。政治的社会的要請に応える授業運営と、子どもの学びの保障を願う教師の授業運営は必ずしも一致するとは限らない。このため子どもの学びをその主体的能動的学習行為を通じて実現しようと願う教師には、授業デザインは複雑で困難を伴う営みとなりやすい。

ボトムアップ式のデザインングとトップダウン式のそれを、澤本(1998)は図1abに示した。bの修正案は澤本(2013)による。これは、木原(2012)「一人の教師のトータルな成長に資する授業研究の舞台の多様化」を参照して、教師成長を目指す授業研究の視点から作成した。

本論文でいう「自律性」とは、上のbやその修正モデルに示すように、教師が専門家として自らの見識を以って行うデザインングを指す。そして、この過程に位置づく学習材・教材の研究と学習材化・教材化における自律性をも含むものである。教師の「A 願い」はここに機能するがゆえに、専門家の見識として重要な意味を持つと考える。

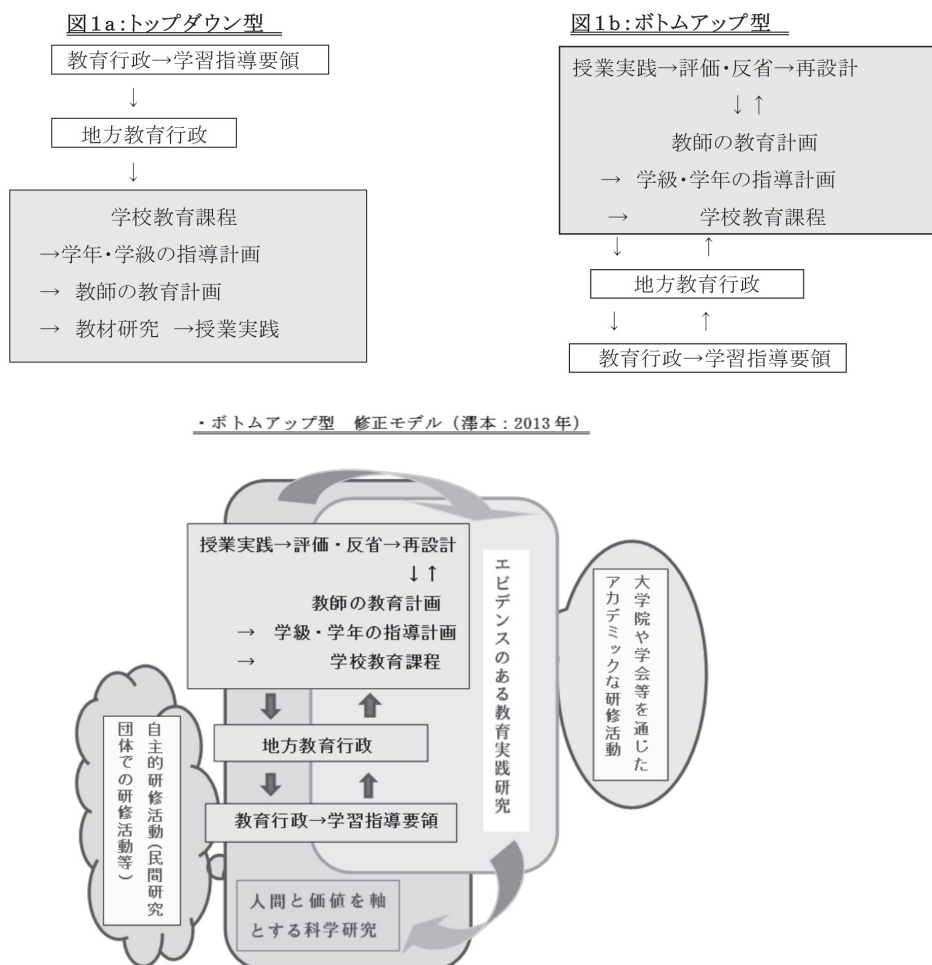


図1aは澤本(1998)に、bの修正モデルは澤本(2013 .p.30& 2013.pp.511-512)による。

図 1: トップダウン型とボトムアップ型のカリキュラム編成

Ⅱ 「学習材・教材」と「学習材・教材研究」の用語上の整理と本研究の目的

Ⅱでは、「学習材」と「教材」の語義をめぐる論議から「学習材」に収束した提案として、日本国語教育学会編集の『国語教育総合事典』の安居(2011)を取上げる。そして、国語科授業研究で「学習材・学習材化」論を展開した藤森(2009)を、その到達点と見て取上げる。その上で、両者を踏まえて本研究の目的を明らかにする。

1 「学習材・学習材化」をめぐる安居總子(2011)の見解とその検討

1996年～1997年にかけて安居總子はこのテーマについて、集中的に見解を発表し、さらに日本国語教育学会誌で安居(2002)を発表している。これらの知見を整理したものが、『国語教育総合事典』の安居(2011)の「言語学習材」といえる。これを今日の見解を代表するものとして取上げる。まず学習材の定義は以下の通りである。「学習材とは、学習者に、学習を成立させ、国語の力をつけ、国語科の目標を達成するために準備・提供されるもの・ことをいう。教科の構造上、

学習内容を指すこともあり、学習のための素材・媒材を指すこともある。」(p.166)

そして、現在も教材と学習材が意識的に区別して使用されるとは限らない点を指摘し、「教材・教材化」から「学習材・学習材化」の提案への歴史的経過を述べる。「学習材は、いわゆる従来の『教材』をも含み、学習者の学習に機能する。―学習を成立させ、国語科の目標を達成する―ように、学習材化という行為によって準備・提供されるもの・ことの総てをいうということになる。そして、『学習材』『学習材化』の用語は、授業研究における授業実践状況の分析やリフレクション研究にそのまま用いることができ、授業改善に役立てることができる。」(p.166)

さらに、「学習材は、即時的なもの、学習材変更の場合もあるから、授業構想時から、学習者の学習に機能しているかどうかのチェックは行いたい。」とする。(p.171) これは実践場面での「事中省察 reflection in action」によるリデザインを含む想定である。

以上は了解できる部分も多い。ただしその範囲が広過ぎ、焦点化して研究するための手だてが必要と考える。「学習材・学習材化」は国語科教育研究の学会では概ね合意が形成されたが、安居も指摘するとおり学校教育や行政では「教材・教材化」が使われる。また、教育方法学や教育工学等他学会での使用も、「教材・教材化」が多い。授業分析場面でも、教材と学習材の区別が容易でない問題もある。筆者は基本的には、教師が選択した場合を「教材・教材化」、学習者(子ども)が選択した場合を「学習材・学習材化」と考えてきた。けれども、授業で学ぶのは子どもだけではなく教師も学習者である。その意味では、何もかも学習材であり得ることになる。こうした問題から、本論文では「学習材・教材」と併記し、区別はとりあえずは控えることとする。

2 「学習材・学習材化」をめぐる藤森裕治(2009)の見解とその検討

藤森(2009)は授業研究の中核的問題である「授業のブラックボックス」部分を「予測不可能事象」として取上げ、実験授業を踏まえた精緻なデータ採取と分析により考察している。教材研究との関係では、「第4章 第6節 授業システムにおける媒材概念の検討」で「学習材・学習材化」を指定して論述している。藤森は多数の先行研究を取上げた上で、倉澤(1965)、桑原(1982)、安居(2002)、塚田(1999)などを踏まえて、「授業パラダイムの根本的な転換」(p.220)として「学習材」を位置づける。(pp.214-220) そこで安居(2002)の「学習材」候補が「網羅的」と指摘する。(pp.220-221)

この考察は、上掲の「学習材・学習材化」をダイナミックな「授業システム」に位置づける点で創造的であり、これまでの学習材論議に明示的な立場を示す意味があると考ええる。また、「授業システム概念全体における学習材・学習材化の位置づけ」(p.230-231)での、次の見解は本研究から見て重要だと考える。「授業システム概念全体における学習材・学習材化の位置づけは、学習内容に関するものだけではなく、授業の行動規範、あるいは学習活動の目的や方法に関する言及をも視野に入れることになろう。それによって、学習者研究として展開する学習材化の中には、教師の〈指導計画〉に対する言及が加味されるところとなる。教師の実践的思考に関する研究と学習者研究とを連結する方法論が位置づけられよう。」(pp.230-231) この問題意識は、筆者のそれと近いと考える。その上で、藤森は「学習材・学習材化」を、次のように定義する。(p.229)

〈学習材〉教育実践場面の「行為次元」において、教師や学習者自身あるいは級友らによって準備・選択・生成された媒材(言語作品・言語媒体・言語活動等)、及びそれらと結びついた諸

情報が学習材として当該の学習者にとって意味あるものとして認知されたもの

〈学習材化〉教育実践場面の「行為次元」に提示された媒材及びそれらと結びついた諸情報が学習材として当該の学習者に認知され、意味を付与する過程

これを踏まえて藤森は学習材化の4つの類型を挙げる。(p.230)

- A. 教師によって教材化され、かつすべての学習者の学習に貢献し得たもの
- B. 教師によって教材化され、一部の学習者に貢献し得たもの
- C. 学習者・級友の間で提供され、それぞれの学習に貢献し得たもの
- D. 学習者の対自的脈絡にある経験や知識が出力され、当人の学習に貢献し得たもの

以上のとおり、藤森の研究視点はあくまでも「教師の予測不可能事象」に向かうものであり、研究の性格上、学習材・教材研究方法論を論ずるものとはなっていない。筆者の研究関心は校内研究や自主的研究組織での「授業リフレクション研究」を通じての授業改革と授業改善、教師の授業力量形成に関わる教師の「学び」の保障と促進にある。筆者のいう「学習材・教材研究」の対象は、藤森のA～Dの4種類の学習材化分類でいえば、取りあえずは「A. 教師によって教材化され、かつ全ての学習者の学習に貢献し得たもの」(p.230)に近く、リフレクション過程で必要に応じてB～Dも取上げることとなる。これは教師の成長・発達の相などに依拠する。藤森の定義から見ると限定的な対象に関する段階的な発展を意識する方法を論ずるものといえる。

この理由は2つある。1つは学校教育の現実にある。2つ目は研究手法上の問題で、小中学校での授業研究にも役立つような、見えやすく分かりやすい方法の開発という意図があるためである。つまりどちらも実践上の意図による。1つ目はこの国では未だに一斉的な多数人数教育の授業形態があり、検定教科書を教師が受身に使用する態度が日常化している実態が少なからずある。先に稲垣(1966)の提示した公教育教授定型の問題の克服は依然として我々の課題であるといえる。ここから離陸する意味でも、まずは教科書を使う授業改善・授業改革に取組む教師サポートを考えるためである。理由の2つ目は、藤森も言う通り種々雑多な「学習材」や「学習材化された」ものやこと、を対象に行う「学習材研究」や「学習材化研究」は、限りなく「学習指導研究」や「学習研究」へと範囲を拡大・拡散する可能性がある。この課題については教師成長視点から見た場合、伝統的な教材研究の枠組みを抜本的に整理し直して新たに構築する必要があるだろう。つまり、IVで述べる飛田(1968)の全体構造図に相当する、「学習材・学習材化研究」概念図が必要と考える。しかしそれは早急には完成が期待できないであろう。当面は研究対象の範囲を限定する必要がある。藤森(2009)にも「教材」「教材研究」の語は使用されており、教室での授業実践を語るとき、この語の使用が必要かと推察する。「教材研究」に関する本研究の見解は澤本(1998・2000)によるが、次に後者を引く。「教材研究とは、上述(教育活動において、ある意図の下に教育用の媒材として用いられるすべて)の文化財に関する教育的研究である。」(p.177)

藤森がダイナミックな単元開発を導入した授業事例を論じることができるのは、1つには彼が高校での豊富な教育経験を持ち、対象事例を高校中心に進めたところにあると推察する。高等学校に比べれば、小中学校教師のカリキュラムデザインのレディネスや自由度は大きく異なる可能性が考えられよう。学生時代の筆者は吉田昇教授の引率で、1970年頃に大村はまの勤務校に授業参観に行った記憶がある。そのとき大村は職員室に席を持っていなかった様子で、筆者らは図書室に隣接する準備室という倉庫のような部屋に大村を訪問した。中学校で自由にカリキュラム

開発を実施して国中から評価される教師の境遇がこのようなものであったことは、まだ学生だった筆者に鮮烈な印象を与えた。中学校が直面するデザイン性の自律性に関する合意形成の問題が含まれていた様子は、当時推察できた。デザイン性をめぐる様々な制約を克服するためにも、まずは教科書程度は自在に扱える力量を教師が身に付ける必要があると考える。そのために、学習材・教材研究方法を明示化し、教師の学習材・教材研究能力を高めたいと考える。その上で、自由な単元開発・カリキュラムデザインにシフトする。教室の実態から立ち上げる授業リフレクション研究ではこのように考える。

3 本研究の目的

以上を踏まえて整理すると、本研究の目的は、次の2点である。

A: 一人称視点の授業研究に取組む教師たちのカリキュラムデザイン・授業デザインにおける「自律性」や、学習材・教材研究における「自律性」の日本の原型を、文献研究から明らかにする。

B: KZR が取組んだ「反省的教材研究」「教材再研究」を含むリフレクティブな研究の系譜を整理し、安居・藤森等の研究との関係を明らかにする。その上で、A の「自律性」の視点から、研究の流れを整理・考察する。

授業リフレクション研究では、研究を進める教師の自己成長と協同研究者との共同的な研究文化形成を通じて相互成長の実現を目指す。A は、その研究の自律性に関わる問題を指す。B は、省察的実践家 reflective practitioner である今日の教師たちの授業デザインやカリキュラムデザインと「反省的教材研究」や「リフレクティブな学習材・教材研究」の関係を明らかにし、他の研究との関係を整理・考察しようとするものである。

Ⅲ 教師の自律性を意識した先行研究の検討 1—芦田（1916）・友納（1920）の検討

本章では、まず教師専門性の素朴ではあるが先駆的な自律性を提起した例として、近代学校成立後約百年間の国語教育史を研究した飛田（1965）が、教材研究が開花した「第二期文学教育期—教材研究の時代」とする大正自由教育期の論を取上げる。飛田はこの前期を「教材研究期」（1913-23 年）とし、その特徴を、「教材研究の必要を確認した」とことと「学ぶ者自体の自己確立を強調した」とこととする。ここに教師だけでなく「学ぶ主体」としての子どもへの関心を見ることがができる。飛田はこの期の例として、保科孝一、友納友次郎（読み方）、芦田恵之助（綴り方）を引き、「当時なお根強く現場を動かしていた形式的段階を論駁し、教授者の人格的影響や教材研究の価値を強調して教師の手腕による自由な教授法の実践的工夫を認めたことは高く評価したい。」（p.98）とする。芦田の読み方指導観の独自性と歴史的意義は、飛田（1975）においても評価されている。そして、友納のそれに関する評価は、益地（2009）に拠るものとする。以下では小学校教師である芦田（1916）・友納（1920）の見解を引いて、その教材観・教材研究観について「自律性」の観点から考察を行う。本研究が「読むことの学習指導における学習材・教材研究」を対象とするため、飛田が取上げる芦田（1913）や保科（1916）は必要に応じて参照し考察する。

1 芦田恵之助（1916）に見る教師の自律性と教材観・教材研究観

保科孝一著『国語教授法精義』（育英書院 1916 年）は書名の通り「国語教授」に関する精細な

知見を体系的に述べた労作で、筆者ら後進の者にとり意義深い書である。飛田の指摘の通り、教材研究が必要であるにもかかわらず、「遺憾ながらこれまでの大切な研究が等閑に付せていた。」(p.136) 点は、次の芦田の批判とも無関係とは言えないだろう。

芦田恵之助の読みの指導に関する教材論・教材研究論は、保科と同時期刊行の『読み方教授』(育英書院 1916年)で見ることができる。芦田は当時盛んになりつつあった教材研究の動向を好ましいものとして支持していた。しかしその後、教科書疑獄を経て実施された国定教科書制度の中で、所与の教材を受身に研究する風潮が主流となった点を批判している。つまり教材価値の検討を行わずに、所与の教材の指導法研究に軸足を移した風潮を批判し、次の教材観を述べる。

「読み方教材と読本とは、全然同一のものではない。勿論読み方教材の重要部分は読本であるが、他に読み方教材として多くのものの存在することは思はねばならぬ。多くのものとは何か。児童の目に触れて感興をひくものならば、読み方教材として価値あるものといはねばならぬ。…試みに余の考をいってみると『児童のための読本』といふ一語で大抵はまとまる。」(pp.46-48)

これは教師が子どもの発達を願ってカリキュラムデザインと授業デザインに取組むときの、大原則に関わる見識といえる。カリキュラムと授業の構想を立てるときの拠りどころは正に子どもの学びと育ちにあるといえる。学びの主体としての子どもが動く、学びの媒材としての学習材・教材という今日的見地からみても、芦田の把握は揺らがない基本を押さえていると筆者は見る。

野地(1972)は「国語科教材研究上の緊要な問題点」として、①教材としての融合の問題 ②教材についての発見力の問題 ③教材についての透視力の問題 ④教材化する力、教材産出力の問題、をあげる。この①について、芦田が『読み方教授』で示す「教材即我、我即教材といふ感」(芦田.1916.p.219)を引き、教材研究を重ねて教材文を自家薬籠中のものとするまでの熟読の必要を提起する。そして、その成果は②の授業デザインのアイデア創出を導くものと位置づける。(野地.1972. pp.104-106)

芦田の批判は100年以上も以前の問題を指すが、第2次大戦後半世紀以上にわたる検定教科書依存の読むことの学習指導の歴史にも該当する部分があるだろう。教師自身の教材の開発と編成の能力を高める養成教育と現職研修の重要性を再確認することばといえる。倉澤(1959)が教材研究の前提として「児童の実態に基づく学習研究がなければならない。」とするのも頷ける。子どもの学びに即して学習材・教材を組織しようとするならば、教科書教材一辺倒では立ち行かなくなる可能性が大きいためである。当時の教材研究の実態について芦田は批判的な立場をとり、その改革をめがけて教材研究法を考究していると見る事が出来る。

2 友納友次郎(1920)に見る教師の自律性と教材観・教材研究観

2では友納(1920)を取上げる。ここで友納に言及する理由は、芦田にも共通する素朴な形ではあるが教師の「自我主義の闡明」という解釈が成立すると考えるためである。これは中内(1970)が芦田への限定的評価として使用したが、筆者は積極的評価として使用する。というのも、今日という teacher as researcher 教育実践研究者としての教師の「気づき self awareness」を重視し(藤岡.1993)、教師として自ら育とうと精励する内省重視の専門的見識(実践知 practical knowledge)形成のモデルは、省察的実践家だからである。(澤本.2004) 当時はこの定義はなかったが、「共に育ちましょう」(芦田.1972)とよびかける芦田はこのような方向を志向していたものと推察する。

友納もまた以下の意味において、教師の自律性を志向していたと考える。

友納は「教材研究」の意義を、「精査攻究することに依って真の生々した教授方法を建設して力強い教授を行はうと云ふ希望に外ならない」(p.396)とし、「教材の内容を精細に調べ得たと云ふことのみを以て教材研究の能事終れりとする」(p.397)考え方を批判する。そして、教師が教材研究を徹底的に行うことで「教材の性質」を理解すれば、方法は自ずから定まるとする。また、教材を「完全無欠なもの」として仰ぎ見るのでは不十分で、読み手の自律性を以って教材を読む必要性を提起する。(pp.426 - 427)

教材研究により方法は自ずから定まるという見解は、目標に即した教材選択や、教材の文章表現の特性を生かす単元作成においては了解可能である。これは前述した、野地(1972)の芦田に対する評価の「①教材としての融合の問題」と、「②教材についての発見力の問題」に関わると考える。益地(2009)に拠れば、友納の提起は当時の「知的分解的教授法に害されている国語教授の実態」への批判に立つものだという。他方、筆者は教材研究における「読み」の自律性を教師に求める友納の着眼を、実践研究者の見識として評価する。これは芦田の見解とも共通する教師の一人称視点からの教材研究観と見る。

とはいえ、今日の読者＝学習者主体の文章観や学習指導論とは相容れない部分も含むといえる。山元(2011.p.140)は、戦前の垣内松三や西尾実を引いて「作者の意図」の探究重視から、「戦後日本の文学教育理論において、まず話題になったのは読みにおける『読者』の位置の模索であった。」とする。そして「…戦後日本の文学教育理論において、たえず関心の中心となってきたのは、文学的コミュニケーション過程における読者の役割であった。そこでは、読者の文学体験を誘う『文学作品』の機能が問題にされ、表現分析という営みに関してもまた『文学作品』の叙述がいかに読者の文学体験を誘うかということに関心が向けられたのである」とする。現実には、「学力テスト」対応や進学準備教育の負担過重等の問題もあり、実践レベルでの課題は残されているが、田中(1997)の通り、読み手主体のテキスト観は今や国語科教育の主流といえる。

友納の実践研究者としての本領は、徹底的に教材研究を行うことで、教師が「真の生々した教授方法を建設して力強い教授を行はうと云ふ希望」を持てるという見解にあるといえる。納得のいくまで教材を読み込み、関係する文献にあたり、自分の教材観や指導観を明確にし、充実させたという実感をもって授業に取組む、という日常を積み重ねる過程で、教師は授業中の子どもとまどいや誤答への対応で、きめ細かい状況認知や状況判断が出来たと実感できることがある。こうした経験を構造的に蓄積し、明示的な知へと整理していくことが、実践知の形成とその意識的な使用に展開する道筋ではないかと考える。友納の時代には教師の実践知研究成果は示されていないが、「真の生々した…希望」のことは、授業リフレクション研究が目指す自己受容を支える真摯な取組みへの志向に通ずる「教師の信念 teacher's belief」が見いだせる。教師の仕事は日々の授業実践の営みの中で学習指導の確かな手応えを見出すことにより、自己評価できることが多い。授業を構成する複雑な要素について、精度を高め丁寧に吟味しつつ改善点を見出しは修正を重ねることで、授業改善は保障され得る。その原動力は、澤本(2011)に提案する「基盤的教材研究→授業デザイン→教材再研究→再設計」の循環・発展する実践研究サイクル過程で、教師自身が意味を見出すことであり、友納のことはこの点に関わる専門家＝教師の自覚と理解することができる。

表1：飛田多喜雄（1968）の教材研究方法論の全体構造：澤本（2010）による

<p>◎教材研究の具体的な観点</p> <p>学習者の実態、学習指導の目標・内容・計画・方法の面から考えること</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 教材の歴史的研究 2 教材の比較的研究 3 教材の対象的研究 <ol style="list-style-type: none"> ①教材の編成的（構成的）研究 ②教材の基礎的（素材的）研究 <p>表現面（言表的価値）・内容的価値・能力的価値に力点をおいた研究</p> <ol style="list-style-type: none"> イ 知的（理解）能力， ロ 技能能力， ハ 態度能力 ③教材の指導的研究 i 学習者の実態の面から考える ii 学習指導の実態の面から考える <ol style="list-style-type: none"> イ 価値目標（話題、題材などから） ロ 能力目標（中心的な能力を） 	<ol style="list-style-type: none"> iii 学習指導の内容の面から考える <ol style="list-style-type: none"> イ 知識・理解の面（発音・文字・語句・表記等） ロ スキルの面（指導すべき技能） ハ 態度の面（指導すべき態度） iv 学習指導の計画の面から考える <ol style="list-style-type: none"> イ 時間（総時間や時間配分） ロ 展開（導入、展開、整理、発展等） v 学習指導の方法の面から考える <ol style="list-style-type: none"> イ 指導の形態（グループ、一斉形態等） ロ 指導の過程（展開の順序や手順） ハ 指導の技術（発問、板書、ノート、作業等） ニ 他教科との関連 v 学習指導の方法の面から考える <ol style="list-style-type: none"> イ 指導の形態（話し合い、グループ、一斉形態等） ロ 指導の過程—（展開の順序や手順） ハ 指導の技術—（発問、板書、ノート、作業等） ニ 他教科との関連
--	--

IV 教師のリフレクションにおける「自律性」を意識した先行研究の検討2

—飛田多喜雄（1968）の論の発展へ

国語科教育研究の自律性確立は戦後のこの分野における重要なテーマだったと認識する。教材研究法の確立や教材研究の目的・内容・方法の全体構造の措定、そして「教材研究」から「学習材研究」への研究経過も、その成果と評価できる。こうした多数の研究成果から、IVでは「省察的実践家 reflective practitioner」モデルから見た方法提案として、飛田多喜雄と飛田を師と仰ぐ国語教育実践理論の会の「反省的教材研究」論を検討する。そして、それを継承発展した、澤本（1993・2011）、澤本・国語教育実践理論研究会（2011）、宗我部（2012）について考察する。

1 「教材研究」の構造的な理解としての飛田多喜雄の教材研究論とその実践化の取組み

飛田（1968・1990）については、研究視点の相違はあるが澤本（2010）や宗我部（2012）の考察がある。以下では「自律性」の観点から、補足的に考察を行う。表1は飛田の教材研究方法論の再録（澤本 2010）である。飛田が生涯をかけて発展に努めた「国語教育実践理論の会」は、1980年代にこの論に依拠して共同研究を実施し著書にまとめた。（飛田・国語教育実践理論の会 1990）この成果と課題を澤本（2010）が整理したが、これを再整理すると以下ようになる。

A：教材研究範囲を体系的・俯瞰的に把握できる

B：理論化と実践化の往還発展的サイクルを通した教師成長システムに教材研究を位置づける

C：Bでの文章構造の図示化作業と集団討議（集団リフレクション・自己リフレクションを過

程に含む)が教師の研究の深化・充実を促進し、データ蓄積を保障する

D: 教師専門性の生涯発達過程に教材研究・反省的教材研究を位置づける

E: 3の③指導的研究と②基礎的(素材的)研究の境界が見えにくい課題がある

Bについては、理論と実践の往還の中で仮説⇒検証⇒先読み feed forward ⇒再検証を発展させる実践理論構築構想を踏まえているため、3の①②③のどこから教材研究を開始しても、最終的には3者を踏まえる研究を実施することに教師自身が気づくことができるしかけになっている。とはいえ、基本は②基礎的研究から入り、③を経て①への流れをとる例が多い。その上で、必要に応じて1の歴史的研究や2の比較的研究に手を広げる手法が実施されている。これは、当時は経験教師が多数を占めており、後進を育てる手法として半ば暗黙的に想定されたシステムであったと推察する。飛田による理論と実践の往還の発展による力量形成と授業改善の構想は、飛田自身が口癖のように繰り返した飛田の師である垣内松三の見解に基づくものとする。これについては、野地(1962)の「実践の技術学」としての考察がある。野地は垣内(1936)の『国語教育講話』を引き、次のように述べる。「国語教育の問題を考えるためには先ず国語教室をよく見なければものはいえない。その中でも教育の実践の仕方を広く深く精しく見抜くことが肝要であるが、その機会は容易に恵まれるものではない。故に国語教育の実際に携わらないものの言論は空理空論に陥り国語教育の実際に与るものの言説も個人的主観的に流れ易く議論あって実績が挙がらないということになるのであろう。国語教室に於ける実践の仕方を精しく観察し深く考えた意見でなければ理論からも実践からも無用の論議として排斥せられるのは当然のことといわなければならぬ。」(垣内.p5)「国語教育に於ける実践の道は教壇に立つて居る自己を反省するところに最も近い道があると思う。」(垣内.p.10)を引き、「垣内先生の意図される『実践の技術学』」として、「方と法と型を結びつけて、実践を実践たらしむるにはそこに技術学とでも称するものが必要であると思う」とし、「単なる教授法でもなく、単なる方法論でもなく、その2つを結びつけるための実践技術学」(垣内.p.14)を提示する。(野地.1962.406-407)この論と「内省派の伝統」は芦田恵之助により実現されたといえようが、半世紀以上前の省察的実践家モデルの原型ともいい得る面を含むものとする。飛田の論もこの流れに位置づくものとする。

Cでは、Bの結果として文章構造の図示化作業を教材研究と「反省的教材研究」に組込むことで、教師の教材理解を促し、データの蓄積を可能とした。図示化の結果は、参加者全員が発表義務を負う研究会で討議し洗練する。ここでは、澤本(2008)の集団リフレクションと自己リフレクションに相当する省察過程が組込まれているといえる。

Dは専門家の研究集団による共同研究文化形成を通じて、成員相互の専門性の生涯発達過程に教材研究・反省的教材研究が位置づいて機能する。その結果、専門性を共有する人間的な絆を土台とする生涯にわたる共同研究集団としての研究文化形成と発展が可能となる。

Eは課題である。例えば、反省的教材研究のように学習指導場面を取上げて考察を進めるとき、教材研究と指導研究の区別が曖昧になりやすい課題があるということである。

飛田・国語教育実践理論の会(1990)を底本にして、筆者は学部生の教材研究指導に活用している。何もわかっていないに等しい教職履修の学部1・2年生でも、このノウハウで指導し実地の教材研究と学習指導案作成、模擬授業をグループワークで実施すると、一通りの教材分析が可能である。これを「ミニティーチング演習」と名付けて、筆者は1990年代から教職課程で毎年指

導している。学生と教師の負担は軽くはないが、流した汗に見合う成果が表れ、テキストとの対話や、「読者」間の対話を経験しつつ、授業実践に関わる効果的なレトリックの意味を実感を以て了解したという評価を少なからず得ている。

2 斎藤喜門（1971）の「反省的教材研究」の構想

斎藤（1990）は上掲書で「反省的教材研究」を、他の教材研究との関連で提示する。斎藤は繰返しこの重要性を述べている。澤本（2010）に述べたもっとも古い文献は斎藤（1971）で、これを引き考察する。（表2参照）これについては宗我部（2012.30-32）も視点は異なるが取上げている。宗我部によれば、当時青木幹勇（1969）や瀬川栄志（1971）にも実践過程での教材再研究に近い指摘はあったようだが、斎藤の提起のように整理されたものではなかったという。

指 導 研 究 の 観 点	
指 導 計 画 上 か ら	
素 材 研 究 の 観 点	児童・生徒 実態上から
<p>○強く印象づけられ、興味が感じられたところは？ ○考えさせられ、啓発させられたものは？ ○喚起させられた問題意識は？ ○味わい深いところは？</p> <p>1. 主人公や他の登場人物について ①どんな行動をし、最後にどうなったか？ ②お互いの関係は？ ③おかれている状況は？ ④ものの味方・考え方・感じ方は？ ⑤性格は？</p> <p>2. 作者のものの見方・考え方 ①中心になっている考え（テーマ）は？ ②その他現れているものの見方・考え方・感じ方は？</p> <p>3. 構想について ①場面の展開は？ ②書き出し・結びその他展開上のくふうは？ ③人物の組み合わせ方は？ ④時代・題材のとらえ方は？</p> <p>4. 表現について ①文体的特徴は？ —その作者らしさは？ ②心理・情景の描き方は？ ③その他表現上の特質は？</p> <p>5. 作者について ①生い立ちは？ ②主義と文学史上の位置は？ ③その作品のこの作者創作歴上の位置は？</p> <p>・ 批 評 ・ 解 釈 ・ 直感的把握</p> <p>◇ 研究者の学力・人生観</p>	<p>エウイア</p> <p>こ 既 読 文 の 習 作 の ・ 鑑 作 品 作 品 への ・ 鑑 賞 の 指 導 意 欲 理 解 は ？ （ 予 想 ） ？</p> <p>◇ 予備調査 ◇ 過去の学習状況</p> <p>A 単元計画の面から ①年間計画上の位置は？ ②時間配当は？ ③他教科などとの関連は？ ④この教材のたて・よこの関連は？</p> <p>B 目標から ①価値的なものは？ ②能力・態度的なものは？</p> <p>C 指導内容の面から ①文字の読み方・語句・文法などで特に取り上げるべきものは？ ②取り上げるスキルには？ ③作品内容で取り上げる問題点は？ ④発展的に取り上げる作品は？</p> <p>D 学習指導の面から ①取り上げる指導形態は？ ②指導過程は？ ③評価の内容・方法は？</p> <p>◇ 文学教育観 ◇ 国語教育観</p>

表2：飛田（1968）に依拠した斎藤（1971）による教材研究の観点

冒頭で斎藤は、この提案が掲載前年の1970年夏期研究集会の斎藤提案を、同年11月の本部会研究会での検討を経て推敲したと述べて、観点表を提示し説明を付す。表は左右見開き1ページ半程で、左ページは「素材研究の観点」、右ページは「指導研究の観点」が示され、中央部分に「児童・生徒 実態上から」が配置され、そこから素材研究と指導研究の方向に矢印が放たれている。

表の解説では、教材研究の解釈に広義と狭義があるが、研究討議で広義の理解が合意を得やす

いことから、その立場をとるとする。そして、表の見方として以下の点を強調する。

1. 表は、見やすく分かりやすくするために作成した。
2. 「児童・生徒 実態上から」を中央部分に置いたのは、「児童・生徒の実態が教材研究の基底であって、児童・生徒の不在研究にならないように特に注意したからである。」
3. 素材研究の4観点は、次の意図によるものである。即ち、「私たち指導者の心にふれるものが大切で、それを明確におさえること、つまり、指導者の主体性に根ざすことを意味している。」
4. 3の下での1～5は、「主題・構想・叙述という従来の方式を避け、研究の実際に近づけようとしたもの」であり、その具体的観点も「なるべくわかりやすい表現にしようと努めた。」とする。

その後で、修正点があれば意見を寄せてほしい旨が記されている。

次に、教材研究過程が3段階で示される。「第1次教材化—教材の構成研究」は、飛田(1968)の編成的研究と関わる。その上で②基礎的(素材的)研究を行い、第1次的指導内容の想定→指導計画への位置づけ、を行う。「第2次教材化—指導研究」では、指導計画の仮設(マザー筆者)、指導過程に即しての教材理解、指導過程の修正、が挙げられている。「第3次教材化—反省的研究」では、指導中の指導過程の修正、指導終了後の反省研究、が挙げられている。

本研究で問題となるリフレクティブな研究としては、第2次教材化と第3次教材化が該当する。第2次教材化の「指導過程に即しての教材理解」「指導過程の修正」では、「仮想的リフレクション」(芥川・澤本, 2012)ともいえるフィードフォワードをリハーサル的に実施するしかけが組込まれていると推察する。事前のデザイン段階で、それまでの授業経験をリフレクションしながら学習材・教材再研究とデザイニングを実施する手法である。これはショーンのいう reflection の in action ではないが、フィードフォワードのための先行リフレクション経験の再リフレクションということであろう。経験教師たちは自己の蓄積した on/after action を参照しつつデザインした授業を頭の中でリハーサルして、リデザインを実施する。(芥川・澤本, 2012)

第3次教材化の「1. 指導中の指導過程の修正」は、リデザインに関わる教材再研究である。詳細は次の通り。「1. 時間の指導ごとに、児童・生徒の反応を通して教材を再吟味し、次時の指導過程を修正する。」第3次教材化の「2. 終了後の反省研究」では、「その作品の指導を終了した後、評価などをも通じて、もう1度教材を見直す。そして次の指導に役立てることはもちろん、自分の教材研究方法を確実なものにしていく。」とある。ここから第3次教材化においては、基本は事後省察 reflection on/after action を想定しているようである。第3次教材化における「1. 指導中の指導過程の修正」は、行為の中の省察(事中省察)を含むものなのか否かは確認できない。それは問題にならなかった可能性が推察される。事中省察 reflection in action は実践場面では立止って考察するのが難しい。教師の意識では、事後にふり返るので事後省察 reflection on/after action となるので、意識されないのも無理からぬことといえよう。むしろ、「もう1度教材を見直す」ことで、「自分の教材研究方法を確実なものにしていく。」という方法改善の意識と手法に注目する方が斎藤の意図を生かすことになるのかもしれない。この営為が継続発展するとき「循環・発展する」教師成長に結ぶ学習材・教材研究、ということになるといえる。自分の学習材・教材研究方法をメタ的にリフレクションし、事例をリフレクションして整理しながら、同時に方法それ自

体も修正するという、循環・発展する教師成長サイクルに位置づくといえる営為が組込まれていると考えられるからである。

以上を教師専門性におけるデザイン性の点で見ると、省察的実践家の手法といえる。本研究で課題とする学習材・教材研究における専門家教師の自律性でいえば、この取組みは自実践のリフレクションを踏まえたデザインと実施に向かう「自律」への営為であり、それは循環・発展的な性質を持つ研修システムを含むものといえる。斎藤が、表の中央に児童・生徒の実態を配置するのは、理念としての問題提起であり、実践でそれを実現しようとする強い意思表示といえる。逆にいえば、子ども主体、学習者主体の学習材・教材研究や授業デザインが、当時の教師たちにとっても課題であったことをうかがわせるものといえる。

以上述べた斎藤(1971)提案はその後、斎藤(1990)でこの会の提案として再提示された。この一覧表はA5見開き2ページ(A4版)で精練されたキーワードが配置されている。すっきりとまとめられているが、1971年版の方がわかりやすく、一般の教員には親しみやすいであろう。

以上見たとおり、飛田の国語科教材研究論は、教材研究の全容を鳥瞰できる体系的で明解な構造を持ち、分かりにくい全体像を一望して把握できるという意味で高く評価する。斎藤はそれを教師たちに提供するために、分かりやすく説明することと、全国の共同研究者の意見を集約して具体化し、手立てを明示化した。とりわけ、②基礎的研究から指導研究につなぐ実践化構想の地点に多くの困難が伴うことを熟知した上で、この障害を教師たちが乗り越えて優れた教材研究能力を形成・発揮するための通路として「反省的教材研究」を提起したものと推察する。

3 澤本和子(1993)から宗我部義則(2012)までの研究と提案

斎藤(1990)の反省的教材研究提案を重視した澤本(1993)、澤本・お茶の水国語教育研究会(1996)の提案は、斎藤の「反省的」という語をそのまま使用しつつも、授業リフレクション研究の主旨が「反省」以上に、ショーンの「省察・熟考」を重視し、最終的には自己受容と他者とのリベラルな関係性における「共生」に着地する「リフレクション reflection」に近いことから、研究論文等では「リフレクティブな教材研究」という語を使用した。1980年代の澤本は、小学校説明文の読みの学習指導研究をベースにして、飛田の分類でいう3の教材の①編成的研究、②基礎的研究、③指導的研究、に取組み、この上に1990年代の授業研究へと進めた。「リフレクティブな教材研究」の背景には、佐藤(1990)を契機として出会ったショーンの省察的実践家モデルと、藤岡(1993)のデザイン論とそれを支える金子(1990)の「動的情報」論等がある。藤岡との協同研究過程で、授業場面での子どもや教師の発言を学習材化・教材化するという観点からの研究にも取組んだ。

この課題意識を所属する研究会で提起実施した成果が、澤本・国語教育実践理論研究会(2011)の「循環・発展する教材再研究」の提案である。この研究会の歴史的経緯を踏まえて、このテーマを選択したが、そこには2重の意味を自覚した取組みがあった。1つは飛田(1990)で提起された教師の教材研究実態に対する危機意識である。これは芦田の批判とも重なる部分を有し、教科書と指導書依存による自律的な研鑽を怠る問題への警鐘である。もう1つは、1990年代以降のショーンの省察的実践家モデルと「読者」という学習者の問題の自覚である。先に山元(2011)の文学教育論を引き、戦後文学教育が作者から読者に視線を転換した問題を述べた。両者はいず

れも、当事者としての自覚とセルフモニタリングやリフレクションを含む、自己との対話と、「読む」というテキストとの対話活動における自律という営為を含むものである。テキストとの対話において、作者に依存するのではなく、また、自己の体験や思い入れをも対象化しながら読む「読者」としての自立に向かう営為と考えるのである。

同じ研究会で指導的役割を果たし、それを踏まえた研究が宗我部(2012)の「省察的教材研究」の提案である。これは中学校文学教材を対象とする。文学教育理論を踏まえ、飛田・斎藤・澤本の先行研究も検討して自説を展開した力作で、特筆すべき点は、「走れメロス」「故郷」などの具体例の省察的教材研究を含む考察の充実を挙げたい。授業リフレクション研究事例をこれだけにまとめた論考は多くはないであろう。今後の研究に資するところ大と考える。

宗我部はここで、澤本(2011. p.172)の「基盤的教材研究⇒授業デザイン⇒実施・リフレクション reflection in action・即時的教材研究(教材再研究)・リデザイン⇒リフレクション reflection on/after action⇒リデザイン」の循環・発展サイクルから基盤的教材研究を引き、これと「省察的教材研究」を対比的に取上げて考察する。即ち、澤本の基盤的教材研究⇔即時的教材研究に対して、宗我部は基盤的教材研究⇔省察的教材研究とする。「基盤的」の定義は難しいが、次のように考える。澤本がこれを提案したのは、あくまでも循環・発展する教師成長の一環に位置づくカリキュラムデザインと授業デザインを意識した「行為の中の省察」に注目した研究であり、実践場面を想定しての「基盤的」と「即時的」である。従って、授業後のリフレクションを経て得た再研究の知見は、リデザインを経れば次の授業実施においては、次なる新生の「基盤的教材研究」結果となる。つまり、「基盤」は時々刻々変容し得るものとする。宗我部のいう「省察的」はリフレクティブであることとみれば、実践場面だけでなく事後省察もあり、この使用は別の意味を帯びる。省察的教材研究に着目する宗我部の研究視点からはこの解釈も可能であり、p.137の「省察的教材研究を位置づけた教材再研究過程」の「試論」もよく考えられている。しかしそれは、筆者の提案の主旨とは異なる部分をはらむと考える。今後はこの提案のように、様々な見解を出し合い検討し合う中で、論を洗練し教師たちの実用に供するものとしたい。

4 総括

飛田や斎藤が提起した「反省的教材研究」は、その後の発展を経て、「リフレクティブな教材研究」「教材再研究」「省察的教材研究」に着地した。これにより、従来、教師たちが実施していたにも関わらず、明示的には自覚されにくかった「再研究」とそれに関わる「リフレクション」の営為が明らかにされつつある地点に到達したといえる。この「教材再研究」の課題は、依然として教材研究と指導研究の区別の問題である。実践場面のリフレクションが入る段階で、この問題は益々比重を増すことになるだろう。学習指導研究部分を思い切って学習者研究にシフトさせて徹底したのが、藤森(2009)の「学習材・学習材化」論である。これについては、別の論考を執筆中であるので、これ以上はここでは触れないが、この問題は残されるものとする。

次に、本論文のテーマである「学習材・教材研究」における教師の「自律性」について整理する。「子どもの学びをサポートする教師」という専門職の観点に立つときの「自律性」で見ると、以下の通りである。

(1)子ども一人ひとりと、教師と、それらを含む学習集団、というそれぞれの「学び」を実現す

る営為が、各々固有の「自律性」を必要とするといえる。この「自律性」は孤立ではなく、「学びの共同体」としての研究文化形成に向かうものである。学習材・教材研究はここから考える必要がある。

(2)施策、学校(管理職や職場集団、保護者の要求など)、社会的ニーズ、等の様々な要求・圧力に対して(1)を実現しようとする願いと意志を持ち、それを実行するところに「自律性」は実現され得る。

(3)(1)や(2)のとおり、「自律性」は主体と他者との関係性、特に緊張関係の自覚において示される。

(4)「自律性」は、教師が自己の信念や指導方針からいったん自由になり、自己を対象化して理解し受容する、バランスのとれた専門家の見識の基底を支える機能である

(3)と(4)では、実践場面で生じた問題の原因帰属に関わりフレクシオンで、教師の「自己」の在り方が問題となるだろう。「読者」としての自立を先に論じたが、ここでは問題をリフレクシオンするときの、当事者としての「自己」からの「自律性」を考慮する必要がある。澤本・野田(1994)の「ビーバーの大工事」の例では、指名読を聞く子どもたち数名が同時にビーバーに変身して鉛筆をかじり出した行動への教師の対処を問題にするところから、対話リフレクシオンが展開した。そして、テキストの描写的説明が子どもの情意に働きかけてこの行動を促した可能性があることを明らかにした。「教師の責任追究」の反省からも一度離れて、客観的な原因帰属の可能性としてテキストと読者の関係を視野に収めることが学習材・教材再研究を促すことにつながった。

授業リフレクシオン研究では「反省」よりも「熟考と省察」を重視する。その意図は、自他の在りのままを認識し受容する、ことを重視するところにある。それは、教育的愛情という情意を起点とする営為ではあるが、プロセスは極めて冷静・客観的な営為と見るためである。どれほど教師が思い入れ深く愛する学習材・教材であっても、授業の目的を達成する保証にはならない。授業はもっと冷徹な教師の目と判断と意思決定と対処行動を求めている。他方で自己受容とは、どれほどクリティカルに批判しても、最後は「今、ここに存在する」と認め受容することである。現代の狂気が2つの課題の前での挫折を示すように見えるのは興味深い。授業リフレクシオン研究は、この意味で、教師が教師であることを受容する研究、そこに居場所＝存在理由(トボス)を見出す研究でもある。省察的实践家である教師の「自律性」は、この意味で他者を受容する経験を通じての自己受容と深く関わる関係的機能であり、教師が他者と共に生きた「時間」と「場所」を明らかにするための授業リフレクシオン研究的方法的基盤を成す、世界認識の在り様とも言うべきものといえる。そして、「学習材・教材再研究」はそれを保障し、またそれによって教師の学習材・教材理解の質やデザイン性の質を保障し得る、相互促進的な機能といえる。

V 総括と展望

IIで提示した本研究の目的は2つあった。

A: 一人称視点の授業研究に取組む教師たちのカリキュラムデザイン・授業デザインにおける「自律性」や、学習材・教材研究における「自律性」の日本の原型を、文献研究から明らかにする。

B: KZRが取組んだ「反省的教材研究」「教材再研究」を含むリフレクティブな研究の系譜を整理し、安居・藤森等の研究との関係を明らかにする。その上で、Aの「自律性」の観点から、研究

の流れを整理・考察する。

まずⅠでは、社会的国家的国際的な諸要求にさらされる教師を追い込む現実を示して、稲垣の「公教育教授定型」以来の教化型授業の問題に触れた。教師のデザインにおける「自律性」は、こうした歴史的・社会的背景を反映すると同時に、ショーンが提起した省察的実践家モデルに教師を位置づけるとき、教師の見識として意味を持つことを提起した。

Ⅱでは、「教材・教材化」から転換した「学習材・学習材化」の意味を、安居（2011）と藤森（2009）から考察した。そして学習材での一本化が困難な現状を踏まえ、本論文では「学習材・教材」と記すとした。Ⅲでは、教材・教材研究における自律性の主張として、歴史的な教材研究期における芦田（1916）と友納（1920）の見解を引いた。そこに、教師としての自己を見つめる姿勢や専門家としての自我を貫徹する徹底的な教材研究の姿勢、そして学習者である子どもへのまなざしを見いだした。芦田の『児童のための読本』観は今日に通ずる見識といえる。

Ⅳでは、飛田（1968）、飛田・国語教育実践理論の会（1990. pp.21-30）、斎藤（1971）を引き、飛田の教材研究の全体構造の把握と、斎藤の「反省的教材研究」の提案を取上げた。そしてその発展としての澤本の「リフレクティブな教材研究」、澤本・国語教育実践理論研究会（2011）の「循環・発展する教材再研究」、宗我部（2012）の「省察的教材研究」を位置づけた。これをⅡの安居・藤森の流れと対比的に整理した図2を示す。倉澤はいち早く学習材と学習材化、そして学習者への関心を提起している。これを教師視点から徹底したのが安居である。安居はこの立場で進むことが、授業研究に通ずることもリフレクシオンとの関係で提起した。藤森はそれを「予測不可能事象」を契機とする授業研究で「学習材・学習材化」論として考察した。

一方、飛田は教材研究の全体構造を提起した。これを教師の実用に供するために斎藤（1971）提案が為された。斎藤の「反省的教材研究」では「教材」という側面を残しつつ、教科書からの自

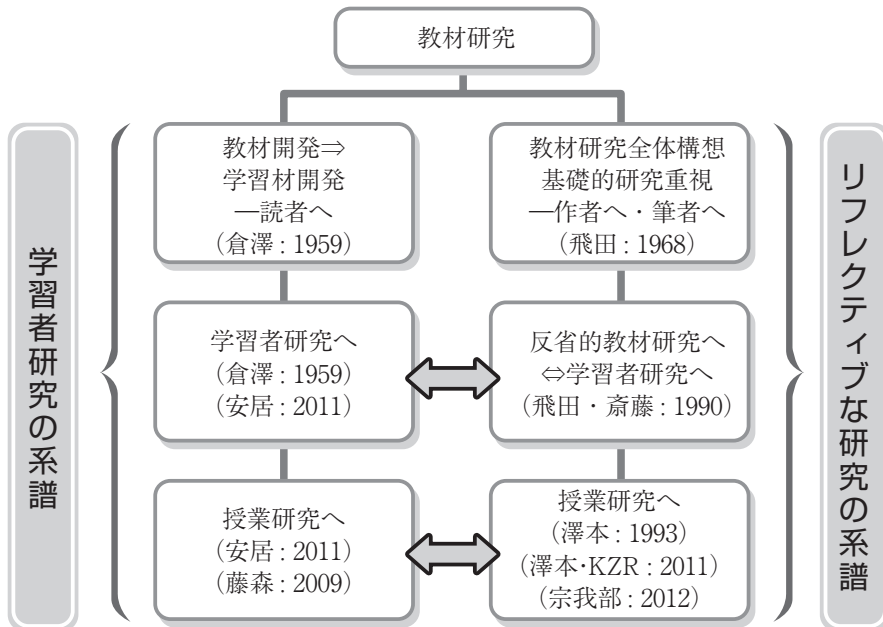


図2：省察的実践家のデザインにおける自律性から見た2つの流れ

立を勤める。社会のドラスティックな変化と子どもの変容の激しさが、教師たちにリフレクションを促していたのだろうか。学習材・教材研究が学習者への関心を基盤とする以上、授業実践を研究する、つまり授業研究にシフトすることは明らかである。学習者への関心を強めればそれだけ、「学習材・教材研究」以上に学習者研究や学習研究、そして授業研究の色彩を帯びることになるだろう。とすれば、ここではその境界を明示化する努力よりも、こうした概念を整理し構造化することとそのための方法の明示化が問題となるかもしれない。その場合、授業リフレクション研究による学習材・教材再研究とリデザインの往環的發展過程に、学習材・教材研究をしっかりと位置づける研究成果を示すことが、先達の成果を生かす道であるかと考える。その際、図2の修正版の提示も必要となるだろう。一例として挙げれば図2の中央部2カ所にある⇔は、2つの流れの「通路」となり得る「リフレクティブな授業研究」の存在を示すものである。

単元学習のように、多様な材料を適切に配置してメニューを決め料理するには、経験と知識・技術が必要である。芦田や友納の、また野地のいう教材へのこだわりと、それを「自家薬籠中のものとする」の意味はこの点にも及ぶであろう。そのためには学習材・教材研究においても、教師の発達過程に応じた方法が考えられる必要がある。澤本(1998)では、次の①～④のような教師の学習材・教材研究における発達の4相を示した。この再構想も今後の課題となろう。

- ①教科書の学習材・教材を子どもが学ぶために行う
- ②教科書の学習材・教材で子どもが学ぶために行う
- ③教科書教材を活用し、教師と子どもで開発した学習材・教材をデザインするために行う
- ④カリキュラムデザインに資料や教科書等を利用するために行う

吉崎(1998)などの研究から、初任教師の1年目は教科書を教えるのが精一杯という1学期の状態から、それを少し工夫して単元構成を考えることも可能になるまでの変化が明らかにされている。とはいえそれは、所詮教科書の枠の中での可能性の話であるから、④の相に到達するには、それなりの研究と経験が必要と考える。教師用指導書と教科書に依存したままであれば、在職年数が10年を超えても、③や④の相には達しないだろう。単元学習や総合学習の経験は、この意味でのカリキュラムデザイン能力育成に意味を持つと考える。デザインと学習材・教材研究における自律性は、以上述べた通り、教師の成長発達に伴うものであり、教師の自己受容や自己認識とも深く関わるものと考ええる。

以上を踏まえて成果と展望を以下のように整理する。

- ①芦田恵之助・友納友次郎において、専門家教師の「自我」意識や、「児童のための読本」という見識(自律性)は、約100年前に提起されていた。
- ②「自律性」を支える実践知形成と、実践知形成を支える「自律」志向の「自覚」という相互促進作用から見る時、「リフレクティブな授業研究」という通路を介して、「読者」・「学習者」論と「学習材・教材研究」方法論の出会いが実現する可能性があると考ええる。
- ③図2の学習者研究の系譜と省察的研究の系譜は、今日の市民社会における専門家教師の「自律性」と「技術と知識(実践知)の共有」による「学習材研究」の方向を示唆するものと考ええる。
- ④課題は、以上を鳥瞰する全体構造構想の構築と、図2の修正版の提示である。

【謝辞】本研究をまとめるにあたり、益地憲一氏をはじめとする国語教育実践理論研究会会員諸兄姉に資料参照の援助や助言を頂いたことを記して御礼申し上げます。

【補注】

- 1) 2005 年 12 月の第 45 回中央教育審議会記録 文科省HP より 2013 年 10 月 13 日取得 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/05020701.htm
- 2) 文部科学省HP より 2013 年 12 月 22 日ダウンロード
- 3) 筆者が入会した 1972 年には「国語教育実践理論の会」、1961 年創立、1992 年改組改称。
- 4) 日本教育工学会 (2000) 『教育工学事典』(実教出版 pp.176-177) に澤本による解説がある。

【引用文献】

- 安彦忠彦 (1999) 『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房.p.103 ～ 104
- 芥川元喜・澤本和子 (2012) 「授業リフレクション研究を用いた学習指導案作成過程の省察」日本教育工学会第 28 回大会講演論文集 pp.611-612
- 芦田恵之助 (1913) 『綴り方教授』育英書院. 古田拙・石井庄司・青山廣志・野地潤家 (1987) 『芦田恵之助国語教育全集 2』明治図書. 再録.
- 芦田恵之助 (1916) 『読み方教授』井上敏夫・倉澤栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴 (1975) 『近代国語教育論大系 5』光村図書. 再録 p.46
- 芦田恵之助 (1972) 『共に育ちましょう』実践社
- 波多野完治 (1972) 「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」『回想の芦田恵之助』(1957) 復刻版 実践社 pp.54-75
- 藤森裕治 (2009) 『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』東洋館出版
- 藤岡完治 (1993) 「授業者の[私的言語]による授業分析—カード構造化法の適用」科学研究費補助金総合研究 A 研究報告書『新しい国語科授業モデルの構築と授業分析手法の開発』研究代表; 井上尚美
- 藤岡完治 (1998) 「授業をデザインする」浅田・生田・藤岡『成長する教師』金子書房, pp.8-23.
- 飛田多喜雄 (1965) 『国語教育方法論史』明治図書 (1973 年第 5 刷) pp.82-103
- 飛田多喜雄 (1968) 「教材研究法の確立」『講座 国語教育の改造 II』明治図書 pp.83-87 飛田多喜雄・野地潤家 (1993) 『国語教育基本論文集成 24 国語教育方法論 (1) 教材研究方法論』再録 明治図書 pp.78-98
- 飛田多喜雄 (1975) 「解題」井上敏夫他『近代国語教育論大系 5』光村図書 pp.511-512
- 飛田多喜雄・国語教育実践理論の会 (1990) 『誰にもできる国語科教材研究法の開発』明治図書.
- 保科孝一 (1916) 『国語教授法精義』育英書院. 井上敏夫他編『近代国語教育論大系 5』光村図書 1975 年再録
- 稲垣忠彦 (1966) 『明治教授理論史研究』評論社 pp.438-444 で「自律的实践の構造」重視の記述あり。
- 垣内松三 (1936) 『国語教育講話』同志同行社,
- 金子郁容 (1990) 『＜不確実性と情報＞入門』岩波書店
- 木原俊行 (2012) 「第 6 章わが国の授業研究の実態と展望」水越・吉崎ほか『授業研究と教育工学』ミネルヴァ書房 p.187
- 倉澤栄吉 (1959) 「国語科の教材研究」再録: 飛田多喜雄・野地潤家他 (1994) 『国語教育基本論文集成 24 国語教育方法論(1)教材研究方法論』明治図書 pp.32 - 40
- 倉澤栄吉 (1965) 『国語教育の実践理論』明治図書. 倉澤栄吉全集 8. 角川書店 p.101
- 桑原隆 (1982) 「国語科の教材開発」田近洵一『国語科の教材開発』教育出版 1982 pp.20-35
- 松下佳代 (2013) 「PISA の影響の下で、対抗的教育実践をどう構想するのか—グローバル化とテクノロジーの高度化の中で—」日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題』図書文化 pp.10-24
- 益地憲一 (2009) 『大正期における読み方教授論の研究—友納友次郎の場合を中心に—』溪水社
- 中内敏夫 (1970) 『生活綴方成立史研究』明治図書
- 野地潤家 (1961) 「近代国語教育史における内省派の伝統」同『国語教育学研究—国語教育学を求めて』復刻改訂版, 2004 年 溪水社 pp.166-168
- 野地潤家 (1962) 『『実践の技術学』について: 垣内松三先生の『国語教育講話』を中心に』広島大学『国文学攷』第 28 号 pp.403-412

- 野地潤家 (1972) 「教材研究上の問題点とその改造」『国語科指導法の改造Ⅱ』1972年.『講座国語教育の改造Ⅱ』明治図書 pp.83-87 飛田多喜雄・野地潤家 (1993)『国語教育基本論文集成 24 国語教育方法論 (1) 教材研究方法論』再録 明治図書.pp.104-106
- 斎藤喜門 (1971) 「文学教材の研究方方法—その観点と方法過程—」国語教育実践理論の会『草の葉』第 90 号 pp.2-6.
- 斎藤喜門 (1990) 「教材研究の全体構造図」飛田・国語教育実践理論の会 (1990) 前掲書, pp.31-37
- 佐藤学 (1990) 「現職教育の様式を見直す」柴田義松・水越敏行・杉山明男・吉本均編. 図書文化 pp.234-247
- 澤本和子 (1972) お茶の水女子大学大学院修士論文「芦田恵之助体育観に関する一考察—修養思想を中心として—」未刊行 p.124
- 澤本和子 (1993) 「授業リフレクション研究を教材研究に結ぶ—説明的文章『ねむりについて』の事例研究」『山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要第 1 号』pp.34-42
- 澤本和子・野田光子 (1994) 「授業で説明的文章を『読んでわかる』とはどういうことか—『読み』における認識の主観化・対象化過程の統合」日本国語教育学会 月刊国語教育研究 第 265 号 pp.44-51
- 澤本和子・お茶の水国語教育研究会 (1996)『わかる・楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のススメ』東洋館出版 pp.141-152.
- 澤本和子 (1998) 「2 章 教材を研究する力」浅田・生田・藤岡『成長する教師—教師学への誘い』金子書房 pp.24-41
- 澤本和子 (2000) 「教材研究」の項 日本教育工学会編『教育工学事典』中央出版 p.177
- 澤本和子 (2004) 「教師の思考過程と授業コミュニケーション—文芸から授業へ、教材から対話と学びの考究へ—」日本国語教育学会 月刊国語教育研究 No. 381.pp.50-55
- 澤本和子 (2008) 「授業分析の視点と方法」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』No.1095 2008 年 10 月号 pp.6-11
- 澤本和子 (2010) 「K.Z.R. における第 1 次『国語科教材研究』の展開」国語教育実践理論研究会『飛田多喜雄先生に学ぶ』溪水社 pp.60-70
- 澤本和子 (2011) 「国語科教材研究の新構想 循環・発展する教材研究方法の開発」澤本・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 p.11
- 澤本和子・国語教育実践理論研究会 (2011)『新提案 教材再研究 循環し発展する教材研究』東洋館出版
- 澤本和子 (2013) 「校内研改革にみる教師の授業デザインの転換—ボトムアップ型デザインのリフレクション事例研究—」日本教育工学会 29 回大会講演論文集 pp.511-512
- ドナルド・ショーン SCHÖN, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner; How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. 柳沢昌一・三輪健二訳 (2007)『省察的実践とは何か—プロフェッショナルな行為と思考—』鳳書房
- 宗我部義則 (2012) 横浜国立大学大学院教育学研究科 2011 年度修士論文『国語科における省察的教材研究の探究』自費出版
- 田中耕治 (2008)『教育評価』岩波テキストブックス pp.1-2
- 田中実 (1997)『読みのアナキーを超えて—いのちと文学』右文書院
- 塚田泰彦 (1999) 「学習者のテキスト表現過程を支える 21 世紀のパラダイム」全国大学国語教育学会『国語科教育』第 46 集. pp. 8-9
- 友納友次郎 (1920)『読方教授の主張と実際』目黒書店.
- 山本隆春 (2011) 「文学・文学教育」の項 日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店 pp.134-145
- 安居總子 (1996a.b.c.) a: 学習者・学習材化論 1 岐阜大学教育学部研究報告 44. pp.127-136 b: 同 2 岐阜大学教科教育学研究 4. pp.115-126 c: 同 3 岐阜大学教育学部研究報告 45(1) pp.202-212 及び安居 (1997a.b.c.) a: 同 4 岐阜大学教育学部研究報告 45(2) pp.178-192 b: 同 5 岐阜大学教科教育学研究 5 pp.93-102 c: 「大村はま国語教室」の学習材・学習材化の構成 岐阜大学国語国文学 24 pp.1-28
- 安居總子 (2002) 「学習材・学習材化研究—現況と課題—」『月刊国語教育研究』361 号. 日本国語教育学会. pp.40-43
- 安居總子 (2011) 「言語学習材」日本国語教育学会編『国語教育総合事典』朝倉書店 pp.166-172