文学の教材研究過程に関する考察
−教師の課題意識の変容から−

上越教育大学教職大学院（十日町市立中条小学校）
伊藤　圭亮（平成 27 年度）

１．主張

中央教育審議会における学習指導要領改訂の議論の中で、戸ヶ崎勤(2025)は、教員が行う授業の現状について、教師用指導書を使用することで「教材研究が短時間で済み、それで教材研究を行ったつもりになる。（中略＝稿者）授業がファストフード化し、進度は順調であっても、子供の学びは浅くなっている」という問題意識を述べている。稿者も文学の授業の際に、教材研究の不十分さが学習者の学びに影響し、学びが浅くなってしまった経験をもつ。そのような経験から、文学の教材研究方法を開発することは、学習者の学びを深めることにつながるのではないかと考え、文学の教材研究過程に着目した。本研究では、現職教諭への教材研究に対する課題意識についてのプレインタビュー、その解決を図るための稿者による提案授業、ポストインタビューを通して、教材研究過程に必要な実践的示唆を得る。その得られたことをもとにし、現職教諭とともに教材研究を行い、授業実践を遂行し、ポスト・ポストインタビューで現職教諭の認識の変容を分析し、一連の過程の有効性を検証する。以上の研究過程から、文学の教材研究過程において、教師自身が作品の多様な解釈と出合うというおもしろさを味わう体験としての素材研究会を起点とすることの重要性を提案する。

２．　研究の目的と研究の方法

関口安義（2018：176）は国語科の教材研究について「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」と定義している。関口の定義を踏まえ、本稿では、指導法や学習者の実態を一旦念頭に置かず、教師が一読者として作品そのものを読む過程を「素材研究」とし、具体的な学習者の姿や反応を想定して作品を教育的に組織化していく過程を「教材研究」として区別して用いることとする。先述した戸ヶ崎(2025)の言は学校教育全体のものであるが、文学教育においても同様の可能性がある。文学の教材研究について調査した竹下比登美(2024)は、教員が教材研究を難しいと感じている要因として、**「教師自身の作品の『おもしろさ』を味わうという体験が不足していること」**と、**「教師自身に教材研究の視点と方法についての知識や言語技術が不足しているということ」**の２点を挙げている。

本研究は以上の戸ヶ崎(2025)や竹下(2024)が述べる課題や、稿者のもつ問題意識の解決に資するような、小学校における文学教材の教材研究手法の開発を目的として進めていく。稿者が所属する上越教育大学教職大学院の学校支援プロジェクトの一環として、現職教諭と共にその手法の開発を模索していく。研究方法と全体的な研究過程は以下の通りである。

○対象　　新潟県公立小学校教諭　Ａ教諭　第２学年担任 女性　30 代
○実施期間　　稿者による提案授業　　令和７年 10 月８日～11 月５日
　　Ａ教諭による授業実践　令和８年２月 20 日～3 月 12 日
○教材名　　稿者による提案授業　「ニャーゴ」令和５年検定版東京書籍『新編　新しい国語　二上』
　　Ａ教諭による授業実践　「お手紙」令和５年検定版東京書籍『新編　新しい国語　二下』
○研究全体の過程

Ⅰ．文学教材の教材研究に関する教員の実態調査（プレインタビュー） Ⅱ．実態調査を踏まえた、稿者による提案授業の実施 Ⅲ．提案授業の参観後の実態調査（ポストインタビュー）	→ 本稿「３」から「５」
Ⅳ．稿者と教員の共同による素材研究と教材研究 Ⅴ．教員による授業実践 Ⅵ．授業実践後の実態調査（ポスト・ポストインタビュー）	→ 本稿「６」、「７」

Ⅶ．教材研究の方法に関する考察

ⅠからⅢにおいて、対象となる教諭の課題意識について調査し、提案授業を経て、ポストインタビューでの認識の変容を分析、考察した上で、教材研究方法の試案を作成する。そして、Ⅳ、Ⅴにおいて素材研究、教材研究、授業実践という一連の流れを経ることで、Ａ教諭のこれまでにもっていた課題意識や文学の教材研究に対する認識がどのように変容するのかをポスト・ポストインタビューから明らかにする。それらをもとに、試案の教材研究の方法の有効性を質的に検証する。

３．プレインタビューで明らかになったＡ教諭の課題意識

【プレインタビューで明らかになったＡ教諭の課題意識】

授業をする上で	教材研究をする上で
「正解一不正解の二極思考が引き起こす指導不安」 「予測不可能事象への不安」 「教師と児童の解釈の齟齬への不安」 ↓ 「授業中フィードバックの否定的影響認識」	「教材研究視点の不足」 ↓ 「指導書への依存」 「指導法を先行させて授業を構成」

作品を読む上で正解があるのではないかという「正解一不正解の二極思考が引き起こす指導不安」が「指導書への依存」を高めるという「指導法を先行させて授業を構成」することにつながっていた。そのことにより、学習者が指導書に書かれていない解釈を出すのではないかという「教師と児童の解釈の齟齬への不安」を感じていた。また、実際に指導書に書かれていない解釈が出た場面に直面すると「授業中フィードバックの否定的影響認識」とし

て、フィードバックをどうすればよいか戸惑いを感じるということを語った。

４．課題解決のための方策①　「読みの交流」の提案授業

プレインタビューをもとに以下のような仮説①を導出した。

仮説①	Ａ教諭が抱えている課題意識は、作品には唯一の正解の解釈があるという思考をもとに生まれているものであると仮定した。「読みの交流」の提案授業の参観することでそれらの課題意識に変容が見られるのではないか。

「読みの交流」（松本修（2015））という活動は、個々がつくる読みを尊重し相互に交流する文学理論をもとに案出されたものであり、学習者の読みが多様に開かれているという読者論の立場にたった言語活動の一つである。そのため、Ａ教諭の課題意識の解決に資するものと考え、取り入れることとした。

５．研究の実際と考察①「読みの交流」の提案授業の参観を通して

（１）　「読みの交流」の提案授業について

稿者による提案授業では「読みの交流」を中核にして単元を進めた。概要は以下の通りである。

教諭	学年	提案授業をした単元	主な問い
Ａ教諭	２年	「ニャーゴ」 （東京書籍　２年上）	・　「ねこは大きなためいきを一つつきました」とありますが、どうしてためいきをついたのでしょう。 ・　最後の「ニャーゴ」はなんという意味でしょう。

（２）　「読みの交流」の提案授業後に行ったポストインタビューの結果と考察

【インタビューの内容の概要】

【「プロセス重視型授業への転換意欲」】

・　受け止めて、なんでそう思ったの？ とか、そういう風に返して、そういう考えもあるよねって言ったら、よくも、確かに思ったの。 考えは一つじゃないんだなって。

【「教師の受容的態度の重要性認識」】

・　これどう思う？これどう思う？って言って聞く。書く。指名する。聞く、書く。指名する。結構ほら、あのみんな手挙げるし。手を挙げてね。 それをやっぱ自分の考えを伝えたいっていう人がいっぱいいたし、それでほら、別にノートに書いてから発表するわけでもなく、とりあえず何かある？って聞いたら手挙げる子もいるし。

【「過去の素材研究の表層性の自覚化」】

・　（Ａ教諭自身は＝補足稿者）そこまで深く読んでないんだよ。確実に。「ちっとも聞かずにおしゃべりしてて」の「ちっとも」とかのところなんてさ、注目してなかった。

提案授業後に行ったポストインタビューにおいて、Ａ教諭は、文学作品には多様な解釈が生まれる部分があり、学習者の解釈よりもその形成過程を重視していきたいという「プロセス重視型授業への転換意欲」や、学習者がつくる読みに対する「教師の受容的態度の重要性認識」などという授業に対する認識に変容が見られた。また、「過去の素材研究の表層性の自覚化」など素材研究自体に対する認識の変容も見られた。

稿者は「読みの交流」を取り入れた授業を構成するにあたり、素材研究・教材研究を行う段階で、「空所」や「語り」という視点を取り入れた。「空所」という視点で作品を読むことは、文学作品に内在する「書かれてあるべき事が書かれていない」（松本（2010：８））部分を分析することとなる。「語り」という視点で作品を読むことは、「読みの可能なバリエーションを予測する」（松本（2015：33））ことを可能にする。「空所」や「語り」という視点で作品分析したものを学習者の実態に合わせて単元を構成していったことがＡ教諭の認識の変容に作用したものであると考えられる。

６．課題解決のための方策②　素材研究会

プレインタビューをもとに以下のような仮説②を導出した。

仮説②	「読みの交流」の授業の参観によって授業に対する認識に変容が見られたものの、実際の授業改善や授業中の課題意識の変容には至っていない。素材研究を起点とする教材研究、授業実践という一連の流れを経ることで、プレインタビューで得られたＡ教諭の持つ課題意識の解決ができるのではないか。

教師の力量形成過程について研究を進めていったリー・ショーマン（1987：7）は以下のように述べる。（注　訳は稿者による）

> 教師は、他者（おそらくは生徒）によって理解されていない何かを知っている。教師は、理解、遂行技能、あるいは望ましい態度や価値を、教育的な表現や行為へと翻案させることができる。これらは、知らない者が知るようになり、理解のない者が包括し識別できるようになり、技能のない者が熟達できるようになるために、アイデアを語り、示し、演じ、あるいはその他の方法で表現するやり方である。したがって、教授活動は、何を学ぶべきか、そしてそれをいかに教えるべきかについての教師の理解から必然的に始まる。

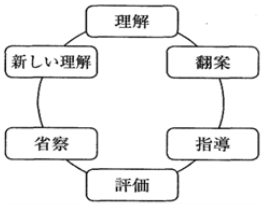

図１「教育的推論と行為」モデル
（八田 2010：74）

ショーマンの「教育的推論と行為」モデルを文学教育と照らし合わせて考える。「理解」とは作品のそのものの価値を理解することであり、それをもとに学習者の実態に合わせて教育的に組織化していく過程が「翻案」である。Ａ教諭の「予測不可能事象への不安」、「教師と児童の解釈の齟齬への不安」などという課題意識は、作品の多様な

解釈が生まれることを想定できなかったことに起因していた考えられる。これらのことから、ショーマンの「教育的推論と行為」モデルを援用する。作品に対する「理解」過程を充実させる素材研究会を起点とすることでA教諭の課題意識の解決に向かうのではないかと考える。

７．研究の実際と考察②　素材研究会を通して

（１）　素材研究会について

素材研究会の目的は、授業者である教諭が作品と出合い自分の解釈を作り、それらを基にして参加者同士で多様な解釈を交流するという、おもしろさを味わう体験をするプロセスをたどることである。そのため参加者同士の交流を通して、相互作用を引き起こすため、２名以上の参加を条件とした。素材研究としての「素材研究会」から教材研究という過程の仮説的な手順は以下の通りである。括弧内は、ショーマンの「教育的推論と行為」モデルの用語を用いて、稿者が付したものである。

ⅰ．素材研究会参加者全員が作品を一読する。(「理解」)
ⅱ．疑問に思ったことを付箋紙に書く。(「理解」)
ⅲ．参加者同士で付箋紙を出し、なぜ疑問に思ったのかを話し、お互いの読みを交流する。(「理解」)
ⅳ．単元を構成するために、問い方や取り扱う順序などを話し合って計画を立てる。(「翻案」)

素材研究会はショーマンの「理解」「翻案」過程を包括的に行うものである。ⅰ～ⅲまでの過程は学習者という視点を排した素材研究として行い、ⅳを問いに対する学習者がつくる読みを検討する教材研究として位置付けて構成した。

実際に行われた素材研究会の概要は以下の通りである。

〇実施日：令和８年２月 12 日（木）
〇教材名：「お手紙」令和５年検定版東京書籍『新編　新しい国語　二下』
〇参加者：A教諭、稿者、院生O

素材研究会は以上の３名で行われた。院生Oは、現職派遣の院生である。

素材研究会で構成された授業の実践された概要は以下の通りである。

〇期間：令和８年２月 20 日(金)～3 月 12 日(木)
〇対象：新潟県公立小学校第２学年（23 名）
〇授業者：A教諭
〇単元計画：表１を参照

単元計画については、素材研究会において、A教諭の担任する学習者の反応を想定しながら参加者で構成していったものである。

表１　「お手紙」の単元計画

次	時	◎主な問い
1	1	◎初発の感想を書く。
2	2	◎主人公はだれかな？
	3	◎何がどう変わったおはなしなのかな？
	4	◎なぜかえるくんは家へ帰らなかったのか？
	5	◎なぜかえるくんは手紙の内容を話したのか？
	6	◎人間だとおそい、かたつむりくんにとっては早い　２人にとっては４日間はどう感じたのかな？
3	7	◎このお話の感想を書こう。

（２）素材研究会、授業実践、ポスト・ポストインタビューの結果と考察

素材研究会、授業場面、ポスト・ポストインタビューにおけるそれぞれのプロトコルを分析し、A教諭の変容を以下の５つの観点にまとめた。

〇解釈の形成過程への意識　〇多様な読みに対する受容の意識　〇素材研究会と授業とのつながりの省察
〇問いのレパートリーの獲得の萌芽と「生徒の特性に合わせた適応と仕立て」過程の様相　〇新たな課題意識

紙幅の都合上、本稿ではA教諭の主な変容である、「〇多様な読みに対する受容の意識」を抜粋する。詳細は当日の発表資料で示すこととする。プロトコルにおけるKは稿者、Oは院生Oを示す。

【素材研究会】

215O　うん。これって怪しいと思って聞いたんですかね。お前、本当に出したの？
216K　まだ疑ってた可能性があるってこと？
217A教諭　「君が？」
218O　「君が？」みたいな。
219A教諭　「お手紙に　何て　書いたの？」
220O　　本当に書いたの？
221A教諭　「君が？」疑われてた。
222O　わかんない。でも、「え？君が？」みたいな感じの。
223A教諭　ああ、
224O　確かに感嘆。
225A教諭　「君が？」嬉しさの方かも

この「君が？」という会話文は、がまくんの心情の解釈が読者によって分かれる可能性がある。がまくんが嬉しそうなのか、疑うようになのか、どちらのニュアンスでも言ったと解釈できる可能性を有するものであり、「空所」と判断できる。A教諭は当初、がまくんが嬉しそうに尋ねたと解釈していたが、215Oの「これって怪しいと思って聞いたんですかね。」という発話を起点にして、これまでの物語のストーリーをもとにしたり、「語り」を根拠としたりすれば、がまくんが疑いながら尋ねたとも読めることを認識した。

【授業実践】

A教諭　　「お手紙に何て書いたの。」で、児童Bさんさ、児童Bさん、あの、書いたやつもう一回読んでもらっていい？
児童B　がまくんが「何て書いたの。」って言ったからしょうがなく言った。
A教諭　　しょうがなく言った。ありがとう。じゃあさ、この「お手紙に何て書いたの。」　って。児童 B さんはしょうがなくってことは、じゃあこれはどういうふうにがまくん言ったと思う？　「お手紙に何て書いたの。」っていうのはどういう気持ちで言ったと思う？
児童B　なんか嬉しい気持ち。
A教諭　嬉しい気持ち。しょうがなく言うって嬉しい気持ちなのかな。
児童C　本当は言いたくなかったけど待てない。

Ａ教諭　本当は、児童Ｃさん何？
児童Ｃ　本当は言いたくなかったけど、待てなくて。
Ａ教諭　　言いたくなかったんだけど、しょうがなく言ったっていうことね。これってさ、じゃあ言いたくなかったってことと、これはがまくんって「お手紙に何て書いたの。」って、どうあの、すごいキラキラした感じで言ったのか、「お手紙に何て書いたの。」なのか。なのか。「お手紙に何て書いたの。」
児童　　そうそうそうそう。
Ａ教諭　どっちが。
児童Ｄ　はてな、はてな。
Ａ教諭　はてなの。えっ、ちょっと聞いてみるね。え？「お手紙に何て書いたの。」の方だと思う人。じゃあ「お手紙に何て書いたの。」えっじゃあさ、なんで「お手紙に何て書いたの。」っていう、その疑うっぽいようなことを思ったのか。なんでそっちか理由言える人いる？ なんでそっちだと思ったの？ 手上がるね。児童Ｅさん何でだと思う？
児童Ｅ　だってさ。
Ａ教諭　早いね。
児童Ｅ　はてなとか、なんか僕のこと嫌いな、嫌いだったのかなとか、不安になりそうなこと書いてたら怖い。
Ａ教諭　　不安になりそうなことを書いてたら怖い、考え近いよっていう人。なんか不安なこと書いてたら嫌だなって。あ、なるほどね。え、じゃあさ、なんで、同じ、いいね。　なんで不安になっちゃうの。　がまくん、　手紙もらう。なんで不安なんだ？　児童Ｄさん。なんで不安なっちゃうの？
児童Ｆ　手紙もらったことないから。
Ａ教諭　　手紙をもらったことがないから、なんて書かれてるか不安ということでね。　「へー、お手紙やったー」じゃなくて。

学習者の中でも「何て　書いたの」という会話文の読み方には複数あることをＡ教諭は想定した上で、それぞれの解釈を受け止めながら、根拠となるテクストを問い返していることが分かる。素材研究会で複数人による相互作用を通して、多様な読みの想定することの重要性を示唆している。

【ポスト・ポストインタビュー】

684Ａ教諭　特にあのね、最後の方のね、なんだっけ、あの、お手紙のやつだね。「何て　書いたの。」「何て　書いたの。」みたいな。こっちは「何て　書いたの。」だと思ってたけど、子供の解釈って違う。　でも言われてみればそうだなって思うところもね。 だから子供の考えってすごいなって思う。
（中略＝稿者）
729Ｋ　じゃあやっぱそのプロセスとかにが気になるようになったとか、さっきの子供から何か学ばせてもらうようになったとかっていう風になると、もう前の先生の課題意識とかであった、例えば自分の解釈と子供の解釈が違う、違うかもしれないっていう授業に向かう時の不安とか、あと何だろうな、あ、これってこう教えたけど、これで正解なのかなみたいな不安とかって、こうなんか変化とかありました？今回の授業で。
730Ａ教諭　やっぱさ、答えじゃないからさ、答えっていうものがないと、なければ子供と一緒に作っていけるというかさ。　すごいそれがいいなって。これ、さっきのこれ、これ（答えと思われる解釈＝補足稿者）を見つけるために、こういう話をして、こうしてこうしてって道筋をこういうわけじゃなくて、なんかその、私が聞いたことによって、私が聞いて、え？　どういうことだろうと思って、これどういうこと？　って聞いても、子供がパッとこう答えてくれる。　あ、なるほどねって解釈して書く。 だからそれどこに書いてあるの？　って言ったらパッと答えてくれるってなっても、なんか前ほど、不安が、確かに不安がないんだよね。

素材研究会で多様な解釈を想定した経験が「指導」においてＡ教諭がかつて持っていた「正解－不正解の二極思考が引き起こす指導不安」や「予測不可能事象への不安」の課題意識の軽減という変容に影響したと考えられる。さらには、授業における問い返しなどの指導言にも作用したと考えられる。

８．研究の成果と課題

本研究においての成果は２点ある。

１点目は、「読みの交流」の提案授業の参観による、現職教諭の課題意識の変容を明らかにしたことである。稿者は、素材研究・教材研究を行う段階で、「空所」や「語り」という文学理論に基づく作品分析をした。そして学習者の実態に合わせて単元を構成していった。その提案授業を参観したことがＡ教諭の課題意識の変容に作用したと考えられる。それらは、素材研究段階で「空所」や「語り」という視点で作品を分析し、多様な解釈を想定したことが、教材研究過程における足場として機能することを示唆するものである。

２点目は、多様な解釈を交流した素材研究会を起点として、授業実践を行うという一連の過程を経た教諭の指導不安の軽減と課題意識の変容である。素材研究会において複数人で疑問を出し合いながら解釈を交流にすることによって、「空所」と「語り」にもとづく分析が行われた。そこで、作品には多様な解釈が生まれる部分があることをＡ教諭は認識した。その素材研究を起点とした教材研究過程をたどることが、授業中における指導不安の軽減や、問い返しなどの指導行動に作用したと考えられる。

本研究の課題としては、Ａ教諭という一教諭の事例報告にとどまっていることが挙げられる。今後は、汎用性の高い教材研究方法を開発していくために、どのような手順や構成員、条件下で汎用性の高い教材研究方法となるのかということを検討・検証していく。

引用参考文献

関口安義「教材研究」田近洵一　井上尚美　中村和弘　編『国語教育用語辞典第五版』教育出版（2018）pp.176-177
竹下比登美　（2024）「文学作品の教材研究力を育てる視点と方法―文学作品の教材研究に関する小学校教師の意識調査から―」『論叢国語教育学』第 20 号　pp.87-97
戸ヶ崎勤（2025）「学習指導要領を活用した授業づくり　～授業実践の as is と to be ～」中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会（第２回）３．配布資料【資料１－２】戸ヶ崎委員提出資料　https://www.mext.go.jp/content/20250217-mext_kyoiku01-000040050_04.pdf　（最終アクセス　2026 年７月 26 日）
八田幸恵（2010）「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』福井大学日本教育方法学会紀要　第 35 巻　pp.71-81
松本修（2010）「「空所」概念と読みの交流」『Groupe Bricolage 紀要』No.28　pp.1-9
松本修（2015）『読みの交流と言語活動　国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部
Lee S. Shulman（1987）“Knowledge And Teaching : Foundation of the New Reform” *Harvard Educational Review*, Vol.57, No.1　pp.1-22