

国語科単元構想の開発過程における教師の実践的知識の解明：小学校国語科文学教材を対象として

著者	高木 由香, 石上 靖芳
雑誌名	静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇
巻	69
ページ	133-147
発行年	2018-12
出版者	静岡大学大学院教育学領域
URL	http://doi.org/10.14945/00026223

国語科単元構想の開発過程における教師の実践的知識の解明 —小学校国語科文学教材を対象として—

Clarifying Practical Knowledge in the Development of the Unit-Planning Process in Japanese Language
Classes : With a Focus on Elementary School Literary Teaching Material

高木 由香*, 石上 靖芳**
Yuka TAKAGI and Yasuyoshi ISHIGAMI

（平成 30 年 11 月 16 日受理）

【要約】 本研究は、小学校国語科の文学教材（宮沢賢治「やまなし」）を対象に、教師の単元構想開発過程における国語科の実践的知識を解明することである。その目的を達成するために、市内の若手からベテランを含む 40 名の小学校教諭を対象に行った研修において、「やまなし」の単元構想作成をテーマにした演習を行い、発話データや作成した単元構想などを分析、検証した。その結果、「教師の教材解釈」「課題設定」「場面の比較読み」「資料の扱い方」など、21 の国語科単元の作成における実践的知識の概念が抽出され、「Ⅰ：教材研究」「Ⅱ：単元開発の視点」「Ⅲ：具体的な単元計画」「Ⅳ：その他」の 4 つのカテゴリーに整理され、国語科単元を作成していく上での実践的知識が抽出された。

【キーワード】 小学校国語科、単元開発、文学教材、実践的知識

1 問題の所在と研究の目的

教師は、先輩教師をはじめとする同僚教師から互いに学び合い成長しているのであり、教師間の協働的な研修が授業力量形成に深く関与していることが指摘されている（秋田, 2008；木原, 2004）。秋田（2008）は、授業研究は教師の協調学習の場であるとしている。ある小学校の授業研究会を対象に発話の具体的内容を 15 のカテゴリーに集約し、授業を言語的に再構成して協働で考え学ぶ場としての専門的知識の構築を図る重要な場であることを指摘している。また、教師の仕事の中核にあるのは授業だが、教師は通常、学級という閉じた空間で仕事を行うため、同僚から見て学ぶ機会はけっして多くはない。したがって、教師同士の授業をめぐる談話分析の機会が必要となり、授業を見合うことによって互いに学び合うことの重要性を示唆している。木原（2004）は、教師の授業力量を、信念、知識、技術など広範囲に及ぶものとし、授業力量形成を展開する際には、対話に基づく他者との協働が欠かせないとしている。

また、山崎（2012）も、教師教育改革の現状認識を踏まえて、教師教育改革が進みゆくべきオルタナティブな方向性の提起をしている。その中で、どの世代の教師も授業の質を高める上で

* 静岡県教育委員会義務教育課

** 教職大学院系列

最も意義があるものとして、「自分の意欲や努力」「職場の雰囲気や人間関係」「所属校での研修」とするなど、フォーマルな研修よりもインフォーマルな自己研修や実地経験の方が有効だと考えられているという点を取り上げ、制度化によって瘦身化・形骸化がもたらされ、日常の教職生活の中に在って教師たちの発達と力量形成を支え促してきた、「インフォーマルな”発達サポート機能”」の回復を展望している。また、教師自身がよりよいものを求めて絶えず「学び続ける・学び合う」という姿勢が大切であることを述べている。つまり、教師が授業力量の向上を図っていく上で、「同僚性」、「対話に基づく他者との協働」、「絶えず学び続ける・学び合う姿勢」が重要であり、授業研究を仲間と共に活性化していくことの必要性を指摘している。

しかし、その授業研究は全国的に認知され、どの学校においても実施されているが、機能していない場合も多いという実態があることが指摘されている（秋田 2008）。その要因の一つとして、教師の多忙化があげられる。教師の多忙化について姫野（2012）は、「家庭や社会からの要望が増え続け、学校や教師が担わざるを得ない領域があまりにも拡大しすぎており、多忙化等の問題が深刻化している」として、教師の多忙化が教師の授業力量形成に負の影響を与えていることを指摘している。教師の多忙化が進み、校内授業研究は形骸化しつつあるとの指摘もある（千々布、2005）。小学校を取り巻く環境の変化として、近年の教員の大量退職、大量採用の影響により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況がある。継続的な研修を充実させていくための環境整備や、授業力量形成を図る効果的な校内研修体制及び、内容の検討・改善が早急の課題であることが指摘されている（中央教育審議会、2015）。

さらに、教科内容で踏み込んで言えば、国語科の「言語活動の充実」を目指す授業の在り方についてである。これからの社会の変化を踏まえ、国語の授業もまた大きな変革の時を迎えている。国語科の授業で何をどう教えたらよいのか、どういう授業をしたらよいのかと国語科に苦手意識をもつ教師も多く、研修の機会とその充実が求められている（第5回ベネッセ学習指導基本調査、2010）。国語科の実践的知識の研究において、藤原（2012）は、ある中学校国語科教師のライフヒストリーを通して、単元観、授業観がどう変わったかを語りをベースに実践的知識として抽出した。丸山（2007）は高等学校国語科教師を対象としたライフヒストリー・インタビューを行い、学習者の学びの成立しない授業と学習者の学びを支え推進することのできた授業とを対比的に取り上げ、教師としての自己の変容の軌跡を実践的知識の変容に焦点化して記述・解釈し、その意義を論じている。また、国語科の授業デザインの研究において、神田（2013）は、学習科学研究の知見を基に、国語科授業をデザインしていく上でのデザイン原則を明らかにしている。このように、個人のライフヒストリーに焦点を当てた語りによる実践的知識の抽出や、一人に焦点を当てた事例研究による実践的知識の解明、また、国語科授業のデザイン原則を明らかにすることは行われている。しかし、多数の教師を対象に、国語科単元構想作成過程においてどのような実践的知識が活用されているのかを具体的に明らかにしている研究は見られない。したがって本研究では、まず、筆者自身が単元開発、授業実践をして実証的に検討を行う。それを踏まえ、市内の教師対象の研修会を実施し、国語科の文学教材を対象とした単元構想開発過程における教師の実践的知識がどのように表出するかについて解明する。

2 研究方法

2-1 分析対象とデータ収集の具体的な方法

表1 「やまなし」の単元構想作成をテーマとする講義・演習の内容

<p>1. 研修参加者 37人（教職経験年数0年～38年、校長2名・教頭2名の管理職参加、F市公立小学校教員33人）</p> <p>2. グループ 4～5名を原則としてA、B、C、D、E、F、G、Hの8つを編成した。 ※編成に関しては、校長、教頭を分散する形で分け、教職経験年数が異なる教員が集まるよう編成した。これにより、管理職、教諭など様々な職歴、経験をもったグループ編成となった。</p> <p>3-1. 講座の内容</p> <p>① 別添資料（「やまなし」教科書本文、宮沢賢治について）を読んで、「やまなし」の単元構想に関するアイデアをできる限りたくさん考案してください（授業の流れ、具体的な内容、活動…）。 付箋を用いてアイデアをできるだけ出してイメージをふくらめてください（拡散的思考）。 付箋には名前を記述してください。（50分）</p> <p>② グループでアイデアを意見交換し、同じ内容のものを集めて整理してください（収束的思考）。（30分）</p> <p>③ ②を踏まえた上で、単元構想のグループの案を議論の上、配布したプリントに作成してください。（45分） （主な柱を中心に、第1次、第2次、第3次… 導入、展開、まとめ…）</p> <p>④ グループの案を全体で共有（15分）</p> <p>⑤ 「やまなし」の実践化の報告とその評価（45分）</p> <p>3-2. 単元計画（指導計画）作成について 対象：「小学校6年 国語」 内容：「やまなし」『国語6 創造』（光村図書，pp108-118，2015）</p>

F市教育委員会・静岡大学連携公開講座として実施された教員研修プログラムの一つである「コンピテンシー・ベースの授業開発、実践とその評価」（平成28年8月1日実施）を対象として、単元構想作成過程等に関するデータを収集する。

午前の部9:00から12:00は、第2筆者の石上が担当し、「PART I コンピテンシー（資質・能力）の検討」「PART II アクティブラーニングの検討」「PART III パフォーマンス課題の設定とパフォーマンス評価」についての講演を行った。分析対象とする「コンピテンシー・ベースの授業開発、実践とその評価」の講座も午前に引き続き、石上が担当し、研修当日の13:15から15:45までの150分間で演習形式として実施された。この講座の参加者は37名であり、8グループに編成した。講座実施に先立ち、研修参加者の職歴等をもとに様々な実践的知識がグループのメンバーから表出するよう、グループ分けを行った。

この講座の具体的な展開は、表1に示したように、小学校国語科「宮沢賢治『やまなし』（光村図書 6年）の単元構想の作成をテーマとする演習形式である。実施に当たっては、この講座の担当である石上が、最初の10分程度で講座の展開について簡単に説明をした。その後、30分を使って配布された「やまなし」の本文である教科書の写し（8頁分）と宮沢賢治について書かれた複数の資料を配布し、「やまなし」主題について考えることを指示した。その後、全体で「やまなし」の主題について簡単におさえ、主題に迫るため8～10時間でどのような単元計画を構想すればよいか検討することを説明し、各個人で単元構想に関するアイデアをできる限り考案して付箋紙に記述することを指示した。続いて、編成したグループにまとめ、各個人が構想した単元構想のアイデアを紹介しながら約45分間を使って、対話を基盤としたグループによる単元構想の作成が行われた。

収集するデータは、(1)個人で思考した単元構想に関するデータ（付箋紙に記述されたデー

た)、(2) 各グループによる単元構想作成過程の発話記録、(3) グループごとに作成され、ワークシートに記述された「やまなし」の単元構想である。データの収集に関しては、本研修へ実習の一環として参加した教職大学院生の院生7名が8つのグループを担当し、グループになってからの単元構想作成の過程(45分間)をICレコーダーで記録した。そして後日、発話記録を全ての文字に起こした。具体的な概要は表1の通りである。

そして後日、8つのグループの単元構想のうち、3グループ(以後A、B、C班とする)を対象に、単元構想作成過程における発話を記録、分析し、文学教材における国語科の単元構想作成過程の実践的知識の解明を行った。

2-2 分析方法

収集したデータである(1) 個人で思考した単元構想に関するデータ(付箋紙に記述されたデータ)、(2) 各グループによる単元構想作成プロセスの発話記録、(3) グループごとに作成され、ワークシートに記述された「やまなし」の単元構想の3つのデータをもとに、どのような実践的知識をもっているのか、どのような過程を経て単元構想が作成されたのかについて分析する。

2-3 分析の対象

8つのグループにおいて、小学校国語科6年「やまなし」の単元構想が作成された。本稿では、紙幅の関係から、本公開講座の当該学校であるF小学校の教員が所属するA、B、C班の3グループの中から、C班の分析に焦点をあて報告する。C班のメンバーの属性は表2に示した通りである。メンバーの5人の教職年数平均は28年となっている。

表2 C班のメンバーの属性

	No	氏名	性別	所属	職	職務年数(年)
C 班	1	K T 教諭	男性	小学校	主幹教諭	35
	2	T R 教諭	女性	小学校	教諭	37
	3	S Y 教諭	男性	小学校	教諭	32
	4	W K 教諭	女性	小学校	教諭	8
	5	O C 教諭	女性	小学校	養護教諭	28
				平均		28

3 結果と考察

3-1 対話によって作成された単元構想

A、B、C班が作成した単元構想の概要は、表3に示したとおりである。付箋をもとに、単元の展開(1次、2次、3次)を意識した単元構想を作成した。

例えば、C班の単元構想は、第一次で、「話のあらましをつかむ」とし、作品との出会いとして「作者である宮沢賢治について」や、「季節、場所、登場人物、主な出来事など」の作品の設定の確認、「疑問や感想の出し合い」、「2枚の幻灯の絵から大まかな場面設定をとらえる」など、読みの見通しをもつこと、第二次では、課題を通して「5月と12月の違い」を読み、第三次では2枚の幻灯から、「宮沢賢治の言いたいこと、伝えたいことを考える」、といった3つの大きなまとまりとして構成されていた。

その具体的な単元構想の作成過程に関しては、全発話を文字にすべて起こして検討した。

表3 A、B、C班が作成した単元構想の概要

	A班	B班	C班
第一次	物語の大体をつかむ 単元を通した課題の提示	作者や時代背景を知る ・宮沢賢治について ・登場人物について ・時代背景について ・読んだ感想	話のあらましをつかむ ・出会い…宮沢賢治について ・季節、場所、登場人物、出来事 ・疑問、感想 ・2枚の幻灯の絵（話の関係図）読みの見通し、めあてをもつ
第二次	5月について 12月について 2つの比較	かへの気持ちの対比を通して作者の思いを考える ・5月の川（魚・カワセミ） ・12月の川（やまなし） ・主題を考える	5月と12月の比較
第三次	宮沢賢治が伝えたかったことを、ノート・作文にまとめる	宮沢賢治の他作品に触れる	2枚の幻灯から、賢治の言いたいこと、伝えたいことを考える

3-3 単元構想作成過程の発話データからの分析

A、B、Cの3つの班の単元構想作成過程における発話データを分析し、「Ⅰ：教材研究」「Ⅱ：単元開発の視点」「Ⅲ：具体的な単元計画」「Ⅳ その他」の4つのカテゴリーを視点に意味のまとまりとして発話データをコーディングした結果、表4で示したように21の概念に分類が可能となった。

例えば、「やまなしばかりがありがたいと思っははいけない。5月は残酷だけど生きるためには必要…。(A班：S教諭：38)」は「『やまなし』を読んだ教師の作品の解釈や捉え」と定義することができ、概念を「①：教師の作品解釈」と位置付けた。「だいたいね、ここは5月で2時間、12月で2時間かなって考えて4(時間)かなって私は思うんだけど…(C班：T教諭：132)」は「授業時数についての調整・検討」と定義することができ、概念を「⑦：授業時数の配当」と位置付けた。

具体的には、「Ⅰ：教材研究」においては、「①：教師の作品解釈」「②：作者について」「③：主題の捉え」の3つの概念、「Ⅱ：単元開発の視点」においては、「④：目標設定」「⑤：具体的な手立て」「⑥：単元の展開」「⑦：授業時数の配当」「⑧：子どもの実態」の5つの概念に分類された。「Ⅲ：具体的な単元計画」においては「a：物語を読んでいくための土台作り」「b：本文を解釈し、主題を捉えるための方略」「c：学びの活用」の3つに分類した。「a：物語を読んでいくための土台作り」においては、「⑨：話の設定確認」「⑩：初発の感想・疑問」「⑪：題名読み」の3つの概念、「b：本文を解釈し、主題を捉えるための方略」においては、「⑫：課題設定」「⑬：表現の工夫」「⑭：絵で表す」「⑮：場面の比較」「⑯：かへの気持ち」「⑰：資料の扱い方」「⑱：題名の理由」の7つの概念、「c：学びの活用」においては、「⑲：他作品に触れる」「⑳：並行読書」の2つの概念に分類された。「㉑：その他」は上述した発言以外とした。このように、国語科単元を構想成する上での教師の実践的知識に関する概念は、21に分類が可能となった。

表4 国語科単元構想を作成していく上で抽出された実践的知識に関する概念

カテゴリー	概念	定義	発話具体例
I 教材研究	①教師の作品解釈	「やまなし」を読んだ教師の作品の解釈や捉え	<ul style="list-style-type: none"> ・やまなしばかりがありがたいと思っはいけない。5月は残酷だけ生きるためには必要…【A班：S教論：38】 ・だから、前半の部分は弱肉強食で強いものが命を奪っていくとか突然の死とか…【B班：H教論：52】 ・2枚のってところで、前半と後半で一見したら後半の方がいいように見えるけどひょっとしたら違うのかなって…【B班：H教論：54】 ・底から上の世界を眺めるっていうね、人間は上からしか見えない、川の底に住んでいてそこから眺めるっていう視点の違い、そういうものを感じるんですよ。【C班：T教論：10】
	②作者について	宮沢賢治についての知識や作風についての考えや意見	<ul style="list-style-type: none"> ・けんかはいやなんです。【C班：T教論：24】 ・…宮沢賢治の生い立ちとか考えとかはとらえないと、わからないですよ。【C班：W教論：121】 ・妹を亡くしてますよね。【A班：T教論：64】 ・宮沢賢治の作品は難しいんですよ、言いたいことを全部自虐してあるような。【B班：W教論：15】
	③文学的な主題の捉え	「やまなし」を通して作者の言いたいこと	<ul style="list-style-type: none"> ・…自然を通して、お互いに命を与えたりいただいたり、そしてやまなしのように次の命につなげたり、命の連鎖かな。【C班：O教論：41】 ・2枚の幻灯から賢治が伝えたかったことは何か【C班：T教論：130】 ・大きな意味で輪廻転生。食べられたものもやがて恵みにもどってくるよってこと。【A班：S教論：21】 ・…命が価値ある、良いことを与えてくれるっていうか、命の尊さみたいなもの、そういうことかなって。【B班：S教論：49】
II 単元開発の視点	④目標設定	「やまなし」の単元目標	<ul style="list-style-type: none"> ・これは単元目標って書いてある。叙述に基づき、作品に込めた作者の思いを考慮することができるって。【C班W教論：119】 ・教科書には「みんなで本を楽しもう」って書いてある。【A班：M教論：115】 ・5月をやり終えたときに、結局何を捉えていけばいいのか。【B班：S教論：152】
	⑤読みを深める具体的な手立て	単元目標を達成するための授業の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・ああ、何だろうって言って調べる？それもあってもね。【C班：T教論：126】 ・土台を保証してやっこういう話だね、…こういうやり方なんだよなっていうのは思う。【C班：K教論：144】 ・できたらその後、書いたものを交流させることができればいいけど、できれば提示で。【A班：T教論：207】 ・ジグソー法を取り入れてみますか。【A班：S教論：208】 ・そこに視点を置いて、自分の意見を作らないと…。生死のところだけに着目して厳選して一人学びをしていけば…。【B班：M教論：143】
	⑥単元の展開	「やまなし」の単元の展開についての検討	<ul style="list-style-type: none"> ・宮沢さんの考えをどこで子供に、最初にこういう人だよっていうのをわからせちゃうのか、さんざさん子どもたちに考えさせた後に…【C班：S教論：167】 ・自分で考えを作って話し合っ、作って話し合っ、5月と12月を考えて…比べてどう変化して何が違うんだって考えてくと後半にウェイトが…【C班：T教論：134】 ・一次は導入ですね。作者や時代背景を知ろう。【B班：H教論：170】 ・主題もっていけるような流れにするんですよ。【B班：S教論：118】
	⑦授業時数の配当	授業時数についての調整・検討	<ul style="list-style-type: none"> ・2時間じゃできないかもしれないね。【C班：O教論：109】 ・だいたいね、ここは5月で2時間、12月で2時間かなって考えて4（時間）かなって私は思うんだけど…【C班：T教論：132】 ・書くだけで1時間かかるかな。【A班：Y教論：191】
⑧読みに対する子どもの実態	子どもが作品を読むにあたっての実態	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもだとかせみは悪いっていうのか、って思っ…【A班：S教論：105】 ・子どもたちの実態として対比しながら読み取っていくことができるかどうかってところがね。【B班：H教論：149】 ・（成績が）下の子は、理解できない子は、こういうやり方がありがたいね。【C班：O教論：145】 ・昔の言葉が多いじゃないですか。金剛石とか知らないですよ。【C班：T教論：14】 	

a	物語を読んでいくための土台作り	⑨話のあらましの確認	「やまなし」を読んでいくための基本的な設定の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・クラムボンって何？そこからですね。【A班：Y教諭：90】 ・多少の言葉の意味がわからないと。あと、時代背景とか多少ね。ガイドンスしとかなないと、読んでみなくてダメね。【B班：H教諭：90】 ・登場人物の関係性も最初にやらないと何の話ってなっちゃいそう。いつか？どこか？とか。【B班：Y教諭：99】 ・…いつも私は読んで共通の土台を持つんだけど、いつで季節は、場所はどこのか、中心はだれか、どんな出来事が起きたのか、変わっていることは何なのか…【C班：T教諭：94】
		⑩初発の感想・疑問	「やまなし」を読んでの子どもの感想・疑問の扱い方	<ul style="list-style-type: none"> ・どういう風に子どもたちが感想を持つかっていうね、課題っていうかさ…【C班：T教諭：116】 ・そうするとさ、その子のわからないよっていう疑問から始まるから、そうなんだって落ちるんじゃないかな。【C班：K教諭：139】 ・初発の感想を書かせて自分なりに疑問点があるじゃないですか。クラムボンって何とか…【B班：H教諭：105】
		⑪題名読み	題名からどんな作品かを考える	<ul style="list-style-type: none"> ・題名からどんなことが読み取れるか【A班：A教諭：81】
b	本文を解釈し、主題を捉えるための方略	⑫課題設定	主題に迫るための課題の検討	<ul style="list-style-type: none"> ・貫く課題はさ、「宮沢賢治はこの作品を通して、読み手に何を伝えたいか」がずっとある。【A班：T教諭：140】 ・何か一つ、うまくいい課題でガツンといける、ここが絡んでくれない課題ないのかな。【B班：S教諭：125】 ・5月と12月の違いは何っていうので通していけば、それが読みの目当てみたいな課題になって…【C班：T教諭：146】
		⑬表現の工夫	「やまなし」の中の表現の工夫についての捉え	<ul style="list-style-type: none"> ・情景としては、きれいな感じだね。【C班：S教諭：1】 ・きれいさが思い浮かべられないんだね言葉が。【C班：S教諭：76】 ・色の表現が鮮やか。【A班：M教諭：24】 ・色が結構テーマになってるじゃんね。暗っぽいとか、青白いとか。暗示してるかなって。【B班：S教諭：89】
		⑭絵による可視化・イメージ化	5月と12月の場面を叙述から絵にしてどんな世界かをイメージする手立てについて	<ul style="list-style-type: none"> ・5月はこんな、12月はこんなこと言ってるんだっていうね、やっぱり自分で絵を描いてみたい。【C班：T教諭：98】 ・最初にお話の図を描きたい。【C班：T教諭：100】 ・まず、みんなで5月を読んでみて、そのあと、絵にしたり文にしたりして…【A班：M教諭：126】 ・ぼくは最初に絵にしちゃいますからね、幻灯って何だよって。【B班：S教諭：72】
		⑮場面の比較	主題を捉えるため、5月と12月の世界を比較して読むことについての検討	<ul style="list-style-type: none"> ・…なんで違う場面を2つ出しているのかなって、そうすると5月の世界と12月の世界が見えてくるし、…【C班：T教諭：150】 ・5月と12月の対比ってさ、5月はさ、かわせみは無情にも死んじゃうわけじゃん、でもさ12月はやまなしはさ、たとえ死んでもさその命をかにたちに与えるわけじゃんね。その違いを最初に読み取れないと。【C班：K教諭：192】 ・5月やって、12月やって、比較が出てくるわけですね。【A班：M教諭：134】 ・対比して読まない内容と内容を捉えられない気がしてきました。5月の場面を読んだって何だろうってことになりそう…【B班：M教諭：153】
		⑯中心人物（かに）の気持ち	中心人物のかにの気持ちについて	<ul style="list-style-type: none"> ・…かにの兄弟が考えたこと、思ったこと、え〜ここがどう変わっているのか、かに達の気持ちの変化…【C班：T教諭：185】 ・…かに達から見たんだっけ、かわせみとやまなし。【C班：W教諭：190】 ・かにの気持ちを追っていくと、自然に海の様子が出てくると思うんだ。【B班：H教諭：164】
		⑰資料の扱い方	宮沢賢治の資料をいつ、どう扱うかの検討	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に資料出せば、何回も振り替えられる。こういう人物像があるから、こういう風になるんだっていう…【C班：K教諭：172】 ・難しいな、「宿業」の資料は、ものすごい賢治の考え方がずばずば出てる。【A班：S教諭：35】 ・どういうタイミングで資料出しますか。ここを考えるとときには（資料を）読んじゃったほうがいいですか。【B班：S教諭：102】
		⑱題名の理由	なぜ「やまなし」という題名なのかを考える	<ul style="list-style-type: none"> ・…でも不思議なのは、なんで題名がやまなしかなんだよね。【C班：T教諭：8】 ・題名がさ、やまなしっていう付け方でしょ。【C班：K教諭：31】
c	学びの活用	⑲他作品に触れる	「やまなし」で読んだことを他の宮沢作品で活用することの検討	<ul style="list-style-type: none"> ・…賢治の作品に触れようって入れてもいいのかなあ。【C班：T教諭：116】 ・それか、このお話をきっかけにどうしてこんなお話を書いているんだろうみたいになりたい気持ちも持ってる、調べてみてさらにここから読みを広げたい、もっと違う作品も読んでみたい【C班：T教諭：161】 ・私たちがやったように、同じ流れでやまなしでもやるけど、他の作品でも同じようにやる。【A班：M教諭：145】 ・宮沢賢治の他の作品にも触れさせたいよね。一つ選んでね…。【B班：H教諭：126】
		⑳並行読書の導入	「やまなし」以外の宮沢作品を読むことについて	<ul style="list-style-type: none"> ・並行読書…あつ、なんか思い出した。研修会でどこかの教科書は「やまなし」と資料が一緒に載ってるって。【A班：M教諭：147】
IV	その他	話し合いを進めるための促しや相づちなど	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇先生は？【C班：K教諭：35】 ・そうそうそう。【C班：W教諭：108】 ・こんな感じになるかな。【C班：W教諭：156】 ・うちの研修テーマだから。【B班：H教諭：110】 ・こっちがわかっていないと教えられないよ。【A班：A教諭：188】 	

3-4 C班の単元構想作成過程における発話の分析

単元構想を作成する過程において、C班ではどのような議論が展開され、単元構想が作成されているのか、その特徴をつかむため、発話を要約し、具体的な構成を整理したものが表5である。C班は、まず、①から④で「やまなし」の教材研究を行い、⑤から⑨で具体的な単元の構想の中身について話し合われている。最後の⑩から⑬で再び、作者の考え方や資料の扱いについて触れ、単元の展開がまとめられた。

例えば、①から④で「やまなし」の教材研究の場面では、「5月と12月の谷底の自然の営みを描写していて、何を言わんとするかって、やっぱりなんていうのかな、命あるものっていう自然の営みをね、表しているんじゃないかなって私は思うんだけど…。(T教諭:2)」「宮沢賢治の場合さ、因果応報みたいにさ、悪いことすると殺される、っていうようなことがあるじゃない、いいことすると報われる、悪いことすると…。(K教諭:23)」「注文の多い料理店は、まあ、わかりやすいね、長いけど。(K教諭:27)」と記述にあるように、今までに読んだ宮沢賢治の捉えや、他の宮沢作品教材の授業経験から「やまなし」の解釈をしている。

その解釈をもとに、「弱肉強食じゃないけど、命のつながりっていうか、食うも食われるも生きていくから仕方がないみたいな自然の営みっていうか、それが自然っていうか、生きていくにはそういうふうには他の人の命をいただいたり、自分が食われたりしていかなきゃならない。

(T教諭:30)」「生きてる中でそういう怖いことも起こるけど、でもそれにとらわれないで、お父さんとかがそれはね、って言ってあげて描写が明るくなって、やまなしも降って来た時は怖いものだったけど、そればかりじゃないんだよみたいな、そういう意味合いもあるんじゃないかな、希望みたいな…(W教諭:44)」と記述にあるように主題についての議論が行われている。

また、「私が前に、注文の多い料理店をやった時に、音楽と単元総合計画みたいなのをやって、授業を組んだことがあるんですよ。賢治の記念100年その年でね。(T教諭:57)」と、経験をもとにしたC教諭の知識やアイデアが多く出されている。

次の⑤から⑨で具体的な単元の構想の中身について話し合われている場面では、「一人学びやってから、共通に確認する…じゃあこれだ、主題はこっちだ。(T教諭:67)」「10時間でやるってこれ難しいことで。(K教諭:84)」などと展開を確認しながら、主題に迫る手立てとして、「5月はこんな、12月はこんなこと言ってるんだっていうね、やっぱり自分で絵を描いてみたい。ここにこうやってかわせみってきて、魚が行ったり来たりしていて。(T教諭:98)」「これをやればおのずと違うものがわかってくる。そしたら、なんで違う場面を2つ出しているのかなって、そうすると5月の世界と12月の世界が見えてくるし、賢治さんは何でそれを2つ書いてるのっていう。(T教諭:150)」と記述にあるように、2つの場面の様子を絵にして比較し、宮沢賢治の言いたいことに迫ろうと考えている。

⑩から⑬で単元の展開がまとめられた場面では、「宮沢賢治ってこういう表現するんだな、こういうもの使うんだ、こういう話をもってくるんだなって、ある程度子どもがわかる資料があれば、なるほどねってところに落ちる気がする。それを物語を読むことについては土台の部分になる、それが理解になるのかな。(K教諭:162)」などと、宮沢賢治に関する資料をどこでどういう意図をもって使うかなどについても議論されている。その後、「最初？ここですか。賢治についてって入れちゃう？(T教諭:205)」「3次、何書く？なぜやまなし？やまなしとは何なのか。(T教諭:207)」などと、具体的に単元構想がまとめられていった。

表5 C班の単元構想作成過程における発話の要約

C班	サブカテゴリー	発話	
①	解釈	T教諭:2	5月と12月の谷底の自然の営みを描写していて、何を言わんとするかって、やっぱりなんているのかな、命あるものっていう自然の営みをね、表しているんじゃないかなって私は思うんだけど…
	解釈	W教諭:5	かわせみが、あ、ちがう、かの子たちがいろんなこと知らないじゃないですか。
	解釈	T教諭:10	底から上の世界を眺めるっていうね、人間は上からしか見えない、川の底に住んでいてそこから眺めるっていう視点の違い、そういうものを感じるんですけどね。
②	解釈	S教諭:19	岩手県の地名をおそらく言ってるんだと思う。
	解釈	K教諭:21	これだけの短い物語でしょ。そうすると、自分が作者だったらって考えるとどンドンそぎ落としていってる。核心をついてるところだけ残してる。
	作者	K教諭:23	宮沢賢治の場合さ、因果応報みたいにし、悪いことすると殺される、っていうようなことがあるじゃない、いいことすると報われる、悪いことすると…
③	作者	T教諭:24	けんかはいやなんですよ。
	作者	K教諭:27	注文の多い料理店は、まあ、わかりやすいね、長いけど。
	主題	T教諭:30	弱肉強食じゃないけど、命のつながりっていうか、食うも食われるも生きているから仕方がないみたいな自然の営みっていうか、それが自然っていうか、生きていくにはそういうふう他に他の人の命をいただいたり、自分が食われたりしていきなきゃならない
④	主題	O教諭:41	今言われたように、自然を通して、お互いに命を与えたりいただいたり、そしてやまなしのように次の命につなげたり、命の連鎖かな。
	主題+解釈	W教諭:44	生きてる中でそういう怖いことも起こるけど、でもそれにとらわれないで、お父さんとかがそれはね、って言ってあげたりとか描写が明るくなって、やまなしも降って来た時は怖いものだったけど、そればかりじゃないんだよみたいな、そういう意味合いもあるんじゃないかな、希望みたいな…
⑤	作者	T教諭:57	私が前に、注文の多い料理店をやった時に、音楽と単元総合計画みたいなのをやって、授業を組んだことがあるんですよ。賢治の記念100年その年だね
	作者	T教諭:59	ほんとに、花巻自体がね、イーハトーブなんですよね。
⑥	展開	T教諭:67	一人学びやってから、共通に確認する…じゃあこれだ、主題はこっちだ。
	展開	W教諭:70	情景を描く…これこっち。わからない、難しい言葉がいっぱい
	展開	T教諭:71	わからないね。表して、お話をつくる、書く。で、こういうお話で2つあってっていうのがわかって、
⑦	時数	W教諭:74	2時間くらいで
	時数	Y教諭:75	私も3時間なんて書きちゃった。だけど共通でここをちゃんとやらないと読めないでしょ。
	時数	T教諭:81	…3, 4, 3. こっちが難しい。じゃあ、主題を捉える、3じゃできないかもしれない
	時数	K教諭:84	10時間でやるってこれ難しいことで
⑧	目標	K教諭:89	自分で見ながらさ、ばあって読んでさ、ふうなるほどなって、で、うん？うん？なんだろなんだろっていう風になって、最初からきっちり全部わかって読んで読むんじゃないかって、ばあって読んで
	目標	K教諭:91	自分がわからなかったところの意味がわかってくればいいのかって。
⑨	絵	T教諭:96	全部そうなんですよ。だからやっぱり自分も2枚の幻灯の絵を子どもにかかせたい。
	絵+設定	T教諭:98	5月はこんな、12月はこんなこと言ってるんだっていうね、やっぱり自分で絵を描いてみたい。ここにこうやってかわせみつけてきて、魚が行ったり来たりして、
	展開	T教諭:105	読みながら描くでもいいと思うんだけど、
⑩	比較+課題	T教諭:146	5月と12月の違いは何っていうので通す、通していけばそれが読みの目当てにみたいな課題になって…
	比較+課題	T教諭:150	これをやればおのずと違うものがわかってくる。そしたら、なんで違う場面を2つ出しているのかなって、そうすると5月の世界と12月の世界が見えてくるし、賢治さんは何でそれを2つ書いてるのっていう
⑪	作者+資料	W教諭:158	なんか最初読んだ時にはよくわからなかったけど、宮沢賢治の生い立ちとか考えとか読んだ後にもう一回読むとかなり変わったから、だからこれがあつた方がいい気がして
	作者+資料	K教諭:162	宮沢賢治ってこういう表現するんだな、こういうもの使うんだ、こういう話をもってくるんだなって、ある程度子どもがわかる資料があれば、なるほどねってところに落ちる気がする。それを物語を読むことについては土台の部分になる、それが理解になるのかな
	作者+資料	K教諭:165	宮沢賢治について調べようなんて言ったら何時間必要かわからない。それを教師がばつと資料出してもいいと思う。
⑫	資料+子ども資料	K教諭:170	最初に資料を読んでわかった方が子どもたちも考えやすい
	資料	T教諭:171	難解だもの、そこは途中で資料を配るよりは
	資料	K教諭:172	最初に資料出せば、何回も振り替えられる。こういう人物像があるから、こういう風になるんだっていう
⑬	かにに気持ち	W教諭:184	かにの兄弟が考えたこと
	かにに気持ち	T教諭:185	そうそう、かにの兄弟が考えたこと、思ったこと、え～ここがどう変わっているのか、かに達の気持ちの変化…親子の会話
	かにに気持ち	W教諭:190	かにの世界、かにの気持ち？ かにに達から見たんだっけ、かわせみとやまなし
⑭	展開	S教諭:204	最初に
	展開+作者	T教諭:205	最初？ここですか。賢治についてって入れちゃう？
	展開	T教諭:207	3次、何書く？なぜやまなし？やまなしとは何なのか。

3-5 C班の発話における実践的知識に関する概念数の分析

国語科単元構想を作成していく上で抽出された概念(表4)に基づいて、C班に所属するメンバーの単元構想開発過程の発話数の結果は、表6に示したとおりである。発話総数の多い順で見っていくと、一番多いのはベテランT教諭の88、その次に教務主任K教諭の49、若手W教諭の42、ベテランS教諭の25、そして養護教諭の5の順となる。各カテゴリーの概念数においても、T教諭が108、教務主任K教諭が65と、この2人が多いことがわかる。この結果を見ると、C班は、T教諭と教務主任K教諭が核となって、単元構想開発の話し合いが行われたことが示されている。

発話内容で多かったのは、「Ⅱ:単元開発の視点」の74で全体の発話の約35%を占めている。次いで「Ⅰ:教材開発」の71(28%)、「Ⅲ:具体的な単元計画」の59(29%)であり、「Ⅲ:具体的な単元計画」の中では「②:本文を解釈し、主題を捉えるための方略」が43と一番多い。

「a:物語を読んでいくための土台作り」や「c:学びの活用」については、ここではあまり触れられなかったことが示された。

表6 C班の「やまなし」単元構想作成過程の発言数及び各カテゴリーの概念数

C班	Ⅰ:教材研究			Ⅱ:単元開発の視点					Ⅲ:具体的な単元計画											Ⅳ:その他	概念数	発話総数 (ターンによる区別)	
	解釈	作者	主題	目標	手立て	展開	時数	子ども	a:物語を扱うための土台作り			b:本文を解釈し、主題を捉えるための方略					c:学びの活用						
									設定	感想・疑問	題名読み	課題	表現	絵	比較	かにか持ち	資料	題名理由	並行読書	他作品			
K教諭(教務主任)	10	5	3	5	3	3	3	4	1	1	0	0	1	0	3	1	4	1	0	1	16	65	49
T教諭(ベテラン)	8	10	11	4	5	12	9	3	3	1	0	8	0	3	7	5	2	2	0	5	10	108	88
S教諭(ベテラン)	1	2	2	0	1	7	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	10	27	25
W教諭(若手)	10	4	4	3	2	3	2	1	2	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	12	47	42
O教諭(養護教諭)	0	0	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5
合計	29	21	21	12	11	25	16	10	8	2	0	8	3	3	10	9	6	4	0	6	48	252	209
	71 28%			74 29%					10			43 59 24%					6			19%			

3-6 C班の「第一次」における「宮沢賢治の資料」についての対話

表7は、C班の単元構想作成過程における発話要約(表5)の主に⑩の部分にあたる「宮沢賢治の資料」についての対話場面を抜き出し示したものである。教師たち自身が、国語科の教材として初めて出会った「やまなし」をどう解釈したらよいかを話し合っていく中で、読みを深めていくために宮沢賢治について書かれた資料をどう扱うかの議論がなされている。この演習で配付した資料は、(1)イーハトーブの夢(光村図書)(2)宮沢賢治(東京書籍)(3)宿業—生存の悲しさ(4)賢治童話の「祈り」(5)賢治と動物、である。(1)と(2)は宮沢賢治の生い立ちや生き方考え方について整理して書かれた伝記であり、(3)、(4)、(5)は宮沢賢治の宗教観に基づく死生観や生き方考え方に焦点をあてた資料である。

この場面では、158において、W教諭が教材文である「やまなし」を読んだだけでは理解できなかったが、配付された資料を読んだ後に「やまなし」を再読すると捉え方が変わり、資料

表7 C班の「宮沢賢治の資料について」の対話

158	W教諭： <u>なんか最初読んだ時にはよく分からなかったけど、宮沢賢治の生い立ちとか考えとか読んだ後に、もう一回読むとかなり変わったから、だからこれがあった方がいい気がして。</u> (②作者+⑰資料)
159	K教諭： <u>それって読みの土台だよ</u> ね(⑨設定確認)
160	W教諭： <u>宮沢賢治について知ろうみたいな</u> 。(②作者)
161	T教諭： <u>それか、このお話をきっかけにどうしてこんなお話を書いてるんだらうみたいな知りたい気持ちももってる、調べてみてさらに、ここからさらに読みを広げたい、もっと違う作品も読んでみたい</u>
162	K教諭： <u>W先生が今読んでみてそう思ったってことは、多分6年生はもっとそう思って、だから宮沢賢治ってこういう表現するんだな、こういうもの使うんだ、こういう話をもってくるんだなって、ある程度子どもがわかる資料があれば、なるほどねってところに落ちる気がする。それを物語を読むことについては土台の部分になる、それが理解になるのかな。</u> (②作者+⑰資料)
163	(資料の取り扱いについて時数について小声で数名で話している)
164	W教師： <u>自分で調べていくとね、必要な情報を得ることができるかわからない。</u>
165	K教諭： <u>うん、そんなこんなで時間取られる。宮沢賢治について調べようなんて言ったら何時間必要かわからない。それを教師がぱっと資料出してもいいと思う。</u> (⑰資料)
167	S教諭： <u>宮沢さんの考え方をどこで子供に、最初にこういう人だよっていうのをわからせちゃうのか、さんざさんざ子どもたちに考えさせた後に。</u> (⑥展開+⑰資料)
168	K教諭： <u>それはレベルが高い。最初に資料を読んでわかった方が子どもたちも考えやすい。</u> (⑰資料)
171	T教諭： <u>難解なもの、そこは途中で資料を配るよりは。</u> (⑰資料)
172	K教諭： <u>最初に資料出せば、何回も振り替えられる。こういう人物像があるから、こういう風になるんだっていう</u> (⑰資料)
174	K教諭： <u>話の土台</u> (⑨話の設定確認)
175	T教諭： <u>自分はこうやってやるけど</u>
176	W教諭： <u>話のあらましをつかむみたいな</u> (⑨話の設定確認)
177	T教諭： <u>そうそう</u>
178	W教諭： <u>さっきR先生が言ったような2枚の絵を描く、絵を描きながら意味調べをしたり、わからない言葉が出てきたり</u> (⑤手立て)
179	T教諭： <u>季節、場所、登場人物か。そして教材との出会い、疑問、感想、幻灯の絵、いいですか</u> これで。(⑤手立て)

を取り入れたほうがいいのではないか(②作者+⑰資料)と口火を切っている。続いて159においてK教諭が「読みの土台だよ」(⑨話の設定確認)とW教諭の発言の意味を確認し、160でW教諭が「宮沢賢治について知ろうみたいな」(②作者)と宮沢賢治についての知識をもって「やまなし」を読むことを提案している。それに続いて、162でK教諭が、W教師が「やまなし」の理解に資料が効果的だったなら6年生はなおさら有効だろう、「やまなし」を読むにあたり資料を読むことが「やまなし」の理解の土台になるのではないかと(②作者+⑰資料)としている。さらに、K教諭は165で資料の提示の仕方について、子どもたちが宮沢賢治について調べるといふ活動は時間がかかるため、教師から資料を提示した方がいいということも言及している(⑰

資料)。続けて167でS教諭が、資料の提示は単元の初めか、それとも「やまなし」を読んでからか、いつ資料の提示をするのがよいか(⑥展開+⑰資料)と投げかけている。それを受け、K教諭は168で、「やまなし」を読んでいく中で資料を配付するのはレベルが高い、単元の初めに資料を配付して宮沢賢治について理解してから「やまなし」を読んでいった方が理解しやすいのではないか(⑥展開+⑰資料)と述べている。そのK教諭の発言に対してT教諭、W教諭も同意を示し、第一次では「話のあらましをつかむ」ため宮沢賢治について学ぶほか、5月と12月の2枚の幻灯についての絵を描くことや、季節、場所、登場人物などの確認をする(⑤手立て)といった内容にまとまっていった。

以上の発話プロセスから、子どもたちがこの難解な「やまなし」をどう理解し解釈していくか、そのためにどのように資料を活用していったらよいかということについて、教師たち自身の「やまなし」と資料の出会いに基づき、子どもたちの実態を意識しながら読みを深めるための手立てについての議論を通して、②作者について、⑤読みを深める具体的な手立て、⑥単元の展開、⑨話のあらまし確認、⑰資料の扱い方 についての経験に基づいた国語科単元を構想する上での実践的知識(概念)が表出され、単元が構成されていったことが確認された。

3-7 C班の「第二次」における「5月と12月の意義のとらえ」場面の対話

C班の単元構想作成過程における発話要約(表5)の主に⑨⑩の部分にあたる「5月と12月の意義のとらえ」についての対話場面を抜き出し、示したものが表8である。この場面では、本単元の目安である10時間をどう配分していくかという時数について触れ、第二次での読みは短い時数では難しいのではないか(⑦時数)という132のT教諭の発言からスタートする。さらに、T教諭は134で、まず5月と12月をそれぞれどんな世界かを考え、その後2つを比べてどう変化していて何が違うのかについて考えていく、というように進めると、かなり時数が必要になってしまうのではないか(⑥展開+⑦時数)という不安を投げかけている。そんなT教諭に対しK教諭は139で、5月や12月がそれぞれどんな世界かについては一人学びである程度わかればよい、重きを5月と12月の違いは何かというところにすれば、その違いを考えていく中で、5月や12月のそれぞれの世界についての疑問が子どもたちの中から自然と出てくるとし、それによって、子どもたちの必要に迫られた疑問となり、理解へとつながるのではないかと(⑫課題+⑮比較)と述べている。そのK教諭の発言に対し、T教諭は143において、違いは何かというのを教師から出すのではなく、5月と12月について学んでいくことによってその違いに気付いていくのではないかと、また、K教諭の考えと同じく、5月と12月については一人学びでどんな世界かをつかむことができるだろう(⑤手立て)としている。その後、146、148においてT教諭が、「5月と12月の違いは何か」というものを単元を通した課題にしていくことを提案し、また、そこから宮沢賢治はなぜこの2つの幻灯を書いたのだろうということにもつながると述べている(⑫課題)。

第二次で5月と12月の違いについて考えていくという大きな方向性をもった後、次は5月と12月がどういう意味を持っているか(⑮比較)の議論が189のT教諭から始まる。192でK教諭が、5月と12月を対比していくには、5月と12月の中の「死と生」についての違いについて読む必要がある(⑮比較)と述べたことから、W教諭、S教諭がやまなしとかにの関係を確認し、201でT教諭が5月はクラムボンと魚の関係が「死と生」、12月のかにとやまなしの関係が「生と死」という5月と12月のもつ意味をまとめている(①解釈+③主題)。

表8 C班の「5月と12月の意義のとらえ」についての対話

132	T 教諭	： <u>だいたいね、ここは5月で2時間、12月で2時間かなって考えて4かなって私は思うんだけど…で、ここ難しいので、やっぱ簡単じゃないと思うので、3、4、3…ここ（第二次）がすごく難しいんじゃないかな(⑦時数)って考えちゃって…</u>
134	T 教諭	： <u>自分で考えを作って話し合っ、作って話し合っ、5月と12月を考えて、そしてははは5月と12月と比べてどう変化してて何が違うんだって考えていくと、後半にがっとうェイトがかかる(⑥展開+⑦時数)よね。どうなんだろ、わかんない。</u>
135	K 教諭	：うんうんうん、全く違うこと考えてた
137	K 教諭	：こっちはまったくなしで、一人学びである程度分かればいいなって思ってこっちにウェイトをおかない。5月と12月の違いは何？
138	T 教諭	：違い
139	K 教諭	：うん、出てくるものとか、クラムボンって何？じゃあ、こっちで調べたり… <u>大きな5月と12月を対比することによって、こっちを出していく、土台を築いていってあげてくっというのができるかどうか、全然別なんだけど、こういってこあって、それを理解するためにこの土台、うん、もってくっいうか。そうするときその子のわかんないよ、じゃあぼく調べたよって、わかんないよっていう疑問から始まるから、そうなんだって落ちるんじゃないかな。最初っから調べるって、まあ、わからないから調べるって同じかもしれないけど、疑問に対してこういうこと知りたいよ、だからぼくはこういうこと調べたよ、ってなっれば、必要に迫られた子どもの疑問が…(⑫課題+⑬比較)</u>
143	T 教諭	：その違っというのが、大人の目線でこっちから違っはって言っちゃうんだけど、調べれば違っねっというのが…6年だからこんなにそんなに丁寧に、ここをいちいち…一人学びなんですよ、実は、一人学びやって確認して、違っ、ね、2つの場面になってる っというのはすぐ出っと思う(⑤手立て)
144	K 教諭	：土台を保証してやってこういう話だよ、…こういうやりかたなんだよなっというのっと思う。
145	O 教諭	：下の子は理解できない子はこういうやり方がありがたいよね
146	T 教諭	： <u>5月と12月の違いは何っというので通っしていけばそれが読みの目当てにみっいな課題になっ…(⑫課題)</u>
148	T 教諭	：どうですか、それを課題にっしていけばどうですか。(⑫課題)
150	T 教諭	：これをやればおのずと違っものがわかっってくる。そしたら、なんで違っ場面を2つ出っしているのかなっって、そうすると5月の世界と12月の世界が見えてくるし、賢治さんは何でそれを2つ書ってるのっという
152	S 教諭	：それはそれで楽しいっというか面白いっと思う。
153	T 教諭	：出てくるものも違っし、変わらないのはかに達だもんね。
189	T 教諭	：5月と12月を讀むでしよ。(⑬比較)
192	K 教諭	： <u>5月と12月の対比っってさ、5月はさ、かわせみは無情にも死んじやうわけじゃん、でもさ、12月はやまなしはさ、たとえ死んでもさその命をかにたちにあたえるわけじゃんね。その違っを最初に讀み取んないと(⑬比較)</u>
196	W 教諭	：やまなしも食べられるんだ
197	S 教諭	：うん、お酒になるんだもんね
198	W 教諭	：かににとってはやまなしは
199	T 教諭	： <u>生であり死でありっってこと？(①解釈+③主題)</u>
200	W 教諭	：かににとっては生ですよね。かわせみにっっては(①解釈+③主題)
201	T 教諭	： <u>これだっってそうだよ、生と死だよ、ここで言ってる死と生、生と死にするか、じゃあ。すべてそうだもんね。(①解釈+③主題)</u>

以上の発話プロセスから、この場面の前半は、⑤読みを深める具体的な手立て、⑥単元の展開、⑦授業時数の配当、⑫課題設定、⑮場面の比較、についての実践的知識が表出されてどのように5月と12月を対比させて単元構想の中に位置づけていくかを議論し、後半は、①教師の作品解釈、③文学的な主題の捉え、⑮場面の比較 についての実践的知識（概念）が表出し、「やまなし」の教材解釈と合わせ、主題についての議論を通して単元が構想されていったことが確認された。

4 研究のまとめ

本研究を通して明らかになったことを整理しておく。小学校国語科の文学教材「やまなし」の単元構想の対話による単元構想作成過程の分析から、表3に示したように「教師の教材解釈」「課題設定」「場面の比較読み」「資料の扱い方」など、21の国語科における実践的知識の概念が抽出され、「Ⅰ：教材研究」「Ⅱ：単元開発の視点」「Ⅲ：具体的な単元計画」「Ⅳ：その他」の4つのカテゴリーに整理された。

また、C班の単元構想作成過程からは、T教諭と教務主任K教諭が核となって、単元構想開発の話し合いが行われたことが示された。特にベテランT教諭が宮沢賢治作品の授業実践の経験者であり、さらに宮沢賢治作品に対しても思い入れが深かったことから、他の教諭に比べて発言が多かった。ベテランT教師が、深い実践経験に基づく、宮沢賢治の背景や他作品から見える宮沢賢治の人生観、哲学観に触れて意見を包括的に述べることによって、宮沢賢治の作風のイメージを膨らめ、深い教材解釈の視点を与えている。ベテランT教諭の発言が他の教諭の宮沢賢治に対する知識や授業方略に対する知識となり、単元構想作成を通じて、他の教諭の宮沢賢治作品に対する実践的知識の獲得にもつながったのではないかと考えられる。

今後の展望として、単元構想開発過程で使われている実践的知識を明らかにしたことにより、今後、校内研修等において教師が押さえるべき視点を意識して授業づくりに取り組むことが期待できる。

また、課題としては、学校現場における校内研修や授業研究において、今回明らかにした単元構想開発過程における実践的知識を具体的にどのようにして活用していくことができるかである。今回明らかにした国語科の単元構想開発過程における実践的知識は、国語科文学教材の授業を構想するにおいて、どんなことをどんな流れで研究、検討していったらよいかの視点を与えることはもちろんのこと、説明文や他の教科の単元開発に向けての示唆を与えている。例えば、研修部で授業研究の前に実践的知識を整理して授業づくりの視点を共有しておき、校内研修では各グループに研修部が入り、その視点でコーディネートしていくというような研修を実施していくことが質的充実や効率化を図ることなどの効果を期待できると考える。

【謝辞】

本研究を推進するにあたり、全面的な支援をいただいた富士市教育委員会、富士市立富士川第一小学校 鈴木幸人 校長（現 静岡県教育委員会事務局 静東教育事務所 地域支援課）、職員の皆様にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 秋田喜代美, キャサリンルイス編著 (2008) 『授業の研究 教師の学習』, 明石書店
- 阿部昇 (2015) 『国語力をつける 物語・小説の「読み」の授業』, 明治図書
- 石上靖芳 (2011) 同僚との対話から表出される教師の実践的知識解明に関する事例研究—小学校社会科における単元デザイン作成過程に焦点をあてて—静岡大学教育学部研究報告 第61号, 249-268
- 石上靖芳 (2015) 国語科教師の授業力量形成に影響を及ぼす研修要因—中学校教師への意識調査(質問紙調査)の数量的分析—日本教科教育学会誌 第38巻 第1号, 25-35
- 石上靖芳 (2016) 若手・中堅・ベテラン小学校教師の授業力量の形成に影響を及ぼす研修機会: 国語科を対象とした質問紙調査の数量的分析 教科開発学論集 = Studies in subject development (4), 13-22
- 牛山恵 (2014) 『宮沢賢治 童話の世界』, 富山房インターナショナル
- 大内善一 (2012) 『国語科授業改革への実践的提言』, 溪水社
- 神田憲興, 益川弘如 (2013) 学習科学を生かした国語科授業デザインに関する実践研究 日本教育工学会論文誌 37, 101-104
- 木原俊行 (2006) 『教師が磨き合う「学校研究」』ぎょうせい
- 坂本篤史 (2010) 「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討—授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して—」, 『教師学研究』第8・9号, 27-37
- 西郷竹彦 (2003) 『「やまなし」の授業』, 明治図書出版
- 澤本和子 (2016) 『国語科授業研究の展開』, 東洋館出版社
- 白石範孝 (2015) 『「やまなし」全時間・全板書』, 東洋館出版社
- 菅原千恵子 (1996) 「よくわかる宮沢賢治 (2) イーハトーブロマン すきとおった風の物語」, 学研プラス
- 千々布敏弥 (2005) 『日本の教師再生戦略—全国の教師 100万人を勇気づける—』, 教育出版
- 中央教育審議会答申 (2015) 「これからの学校教育を担う教師の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- 鶴田清司 (2012) 第1節 実践的力量形成の問題に関する基本的視座: 力量形成の過程と場に着目して(第4章 実践的力量形成の様々な取り組み, 国語科教師の実践的力量をどう育むか) 国語科教育 71, 139-143,
- 丸山範高 (2007) 国語科教師の授業実践技量の特質 全国大学国語教育学会発表要旨集 113, 99-102,
- 姫野完治 (2011) 「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」, 日本教育工学論文誌、Vol. 35
- 藤原顕 (2012) ライフストーリーと国語科教師の力量形成 国語科教育 71, 90-94
- ベネッセ教育総合研究所 (2010) 「第5回学校指導基本調査(小学校・中学校版)」
- 山崎準二 (2012) 教師教育改革の現状と展望 教育学研究, 第79巻, 第2号 182-193