



学習者の読みを起点に，対話的・探究的に読む単元  
学習の一考察：  
小学校4年生「一つの花」の実践を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2025-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長屋, 樹廣 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000388">https://doi.org/10.32150/0002000388</a>

# 学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習の一考察

～小学校4年生「一つの花」の実践を通して～

長屋 樹 廣

キーワード 主体的 対話的 探究的 単元学習 単元構成 相手意識 目的意識 ICT活用

## 1 はじめに

倉澤(1988)は、「読みというものは、その意味がわかったとか正確に読み取れたとかいうように、文章から読み手に単純に移ってくるものではありません。意味は乗り移ったように見せかけているけれども、実は意味は、全然自分の姿を見せてくれず、奥深く自分を隠しているのかもしれない。そのような意味に、われわれは、挑戦するのです。読むということは、やはり行為を読むのであり、本当の読みは、さらにその行間に書かれていない無限の世界に対して、目を向けることであります。したがって、従来のようにわかったことをノートに書きつける、わかったことを板書して子どもに写させる、わかったことをことばで言って教師が確認する、こういう方法は、その道程のある一つの体系づけであり、今、われわれは、ここまでできているんだという自覚をさせるためのものです。わかったことを確認しているのであって、わかったことで一巻の終末を告げているわけではありません。したがって、わかった時点から次の時点へどのように飛躍していくかが根本のかまえが必要です。読みとは、永遠の連続であります。」と述べている。また、倉澤(1988)は、「読書行為においては、深さとともに「広さ」が目指される。目的に応じて、さまざまな文献を利用しなければならない。文献を利用するとは、その文献の持つ情報内容に没入することではない。生活的行為としての読書は、単なる享受・受容ではなく、かえって、情報の操作であり、加工や生産である。文献を読むとき、読み手の目的に応じて、その文献は各種の相を呈し、読み手は自己の主体性に応じて、読み抜き、読み捨て、読み重ね、読み返し、そして整理をする。広さとは、単なる材料の多様化を意味しない。むしろ大事なものは、目的の多様性である。目的が多彩であれば、同一の資料も自らを変容させてそれに対応する。終わりとしての読書は閉鎖的である。読者は、読み終わるとほっとし、読みの行為を中止し、それを他の諸活動(たとえば談笑・遊戯・休息…)に変質させる。しかし、整理のため記録したり、点検したり、他の文献に傍(反)証を求めたり、友人や専門家と話しあったりする解放読書のとき、読みの生活は続いている。この種の生活の連続もまた「広がり」である。それは単なる連続でなく展開である。そしてこのような展開が生産的であり、創造である。」と言及している。これらの論述から、「本当の読みは、さらにその行間に書かれていない無限の世界に対して、目を向けること」「読みの広がり」等の視点をもとに、本実践では、作品に対する読みを、一つの方向だけに決めつけるのではなく、一人一人の読みを尊重し、対話的・探究的に読むことを意識して、実践に取り組んだ。

山元(2011)は、「一つの花」に関する授業実践を二つ紹介している。一つ目は猪鼻氏の実践である。「猪鼻は『一つの花』という作品を肯定的な立場で読み取っている。猪鼻は次の三つのことを作品の読みの主眼に置く。(1)戦争は、町を灰にするだけでなく、ゆみ子の言葉を変えた、(2)「一つの花」それは、父親のせいいっぱいの愛だった、(3)「たくさんの花」に囲まれ、明るく生きる親子・・・しかし父親はいない。この解釈を踏まえながら、彼は「一つの花」について次の三つの「指導目標」を立てている。1 戦時下の物質不足のために、我が子を満足させてやることのできない両親の悲しみを読みとる。2 戦争のいたでを負いながらも、明るくたくましく生きようとするゆみ子と両親の姿を読み取る。3 1, 2を通して戦争の悲惨さ、平和の尊さについて考える。猪鼻はさらに「我が子を満足させてやりたいと願いつつ、なかなか十分なことがしてやれない状況の中でせいいっぱいの愛を注ぐ両親の姿、満足させられない悲しみ」をこの作品の「中心的な内容」として、これを読み取らせることが重要であり、「家族の思いや家族を引き裂く戦争の悲惨さ」に目を向けることを重んじている。」と述べている。また、二つ目は、藤原氏の実践である。「藤原は、『一つの花』が『戦争文学と

しての弱さがあるのではないか』という批判のあることに触れながら、この作品の「内容・表現を深く意味づける」重要性を述べ、そのことによって「戦争文学としてのすばらしい価値」を見出すことが可能になっているとしている。～(中略)～このように藤原は、『一つの花』が『《外の目》(いわゆる三人称客観の視点)で書かれた文章であり、読者はそのことによって「目撃者体験」をすることが可能であり、そこにこの作品の教材としての特質を見ている。これは先に取り上げた猪鼻の実践にも共通する点であり、学習者に読むことによる「目撃者体験」をさせることを可能にする点に、『一つの花』を国語科の授業で取り上げる意義を見ていると言ってよい。』と述べている。また、これからの課題と授業づくりのヒントの中で、「検討の対象とした授業記録のなかでは、いずれも作品の表現と児童とのやりとりが巧みに引き出されて、そのなかで、児童の読み書き聞く話す活動が繰り広げられていた。この点は一九七〇年代後半の実践(猪鼻)においても、また新世紀に入っすぐの実践(藤原)にしても変わることはない。いずれも、作品のしかけに目を向けさせることによって、父と娘との間を引き裂いた「戦争」に対する児童の考えを導く実践になっていたと思う。それは、教師の力であると同時に、作品の力であるとも言える。あるいは、作品の力を見抜き、授業過程に仕組んでいく実践者の力量に負うところの大きいものであるといえるであろう。」と記述されている。これらの論述から、授業実践史を学ぶことで、「一つの花」の読みを学習者に委ねていったとき、「一つの花」の学習材を一読者がどのように読むのかという「視点」を想定する上でのヒントとなる。これまでの実践研究の学習者の思考過程や授業方略を踏まえ、学習者の読みを起点に、「一つの花」を読むことで、より対話的・探究的な学習につながる余地があるかもしれないと考え、本単元では、「学習者の読みを起点」に単元を展開していこうと考えた。

首藤(2023)は、「プロジェクト単元においては、学習者の目的意識(ゴールのイメージ)が単元展開の核となる。子供の目的意識が、プロジェクト単元の始めから終わりまでを貫いて活動の指針となり、活動のエネルギー源となる。この目的意識は、活動を進める子供が自らの活動の適否を判断するよりどころとしてもはたらく。」「プロジェクト単元は、おおむね次のような流れで展開する。①目的を明確に意識し→②目的達成を目指して(目的に照らして活動の適否を評価しながら)活動し→③目的を達成して終わる。目的意識がやる気に火を付け、単元展開の始めから終わりまでを貫いて活動の指針となり、活動のエネルギーを供給し続ける。子どもは、目的達成を目指して活動する過程で、自らの活動を目的に照らして評価し、必要に応じて修正しながら活動を進める。」と述べている。また、言葉が育つプロジェクト単元を①作る②演じる③解明する④遊ぶ⑤向上を目指す⑥味わいを楽しむと示唆している。その中でも、特に、一点目は「作るプロジェクト」である。手紙・絵本・詩集・新聞・各種報告書・チラシ・ポスター・しおり・その他様々なものを書いたり作ったりするプロジェクトである。活動を通して、伸びる言語力は、主として書く力である。書くためには、読んだり、聞いたり、話したり、話し合ったりすることが必要になることがあり、それらの活動をする場合は、それらの力も同時に伸びることになる。二点目は、「解明するプロジェクト」である。問題やテーマについて、調べたり考えたりして、探究的活動をするプロジェクトである。解明する活動を通して育つ力としては、問題発見力、問題解決的思考力、情報の収集・整理・加工・発信力などが期待される。発信・発表の媒体としては、報告書・小冊子・チラシ・ポスター・新聞・インターネット・口頭発表など、いろいろ考えられる。」と述べている。これらの論述から、「目的達成を目指して活動する過程で、自らの活動を目的に照らして評価し、必要に応じて修正しながら活動を進める。」という探究的な視点を生かしていこうと考えた。また、本実践では、「作るプロジェクト」「解明するプロジェクト」の要素を取り入れつつ、「My 探究カード」という言語活動を選択しようと構想した。学習者が単元の目的意識を持ち続けて、様々な学習形態を往還しながら、対話的・探究的な学びを展開していくことができるようにしていきたいと考えた。

本論では、倉澤(1988)、山元(2011)、首藤(2023)等の先行研究を踏まえ、学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習の一考察について述べていく。

## 2 研究目的

「学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習を創造するために、どのような手立てが有効であるかを検証し、授業改善の方途を明らかにしていくこと」を研究の目的とする。

## 3 研究方法

### (1)文献研究

倉澤・山元・首藤の著書をもとに、授業づくりを構想した。このように実践した国語科授業づくりの妥当性を検証していく。

### (2)実践研究

本実践は、筆者が国語科専科として担当している学級であり、授業の単元は、第4学年国語「一つの花」であった。

### (3)記述・発言分析

児童のロイロノート等の記述の中から、単元全体の目標を達成する記述を取り出し、分析した。さらに、抽出児童の記述の質の変化を分析した。

また、児童の発言の中から、単元全体の目標の達成につながる一単位時間や単元での発言を取り出し、全体的な変容を分析した。さらに、抽出児童の発言を分析した。

## 4 授業実践の概要

### 4-1 単元名

「一つの花」～『My 探究カード』で紹介し合おう～

### 4-2 単元の目標

登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像したり、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。

### 4-3 育てたい資質・能力

本単元を通して、育てたい資質・能力は、次の通りである。

#### 【知識・技能】

- ・様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにすることができる。

#### 【思考・判断・表現】

- ・登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像したり、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。

#### 【主体的に学習に取り組む態度】

- ・積極的に読書に親しみ、今までの学習を生かして、自分が探究した考えを記述した「My 探究カード」にまとめようとする。

#### 4-4 評価規準 ※( )は、学習指導要領の指導事項を表す。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
ア 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしている。 (1)オ	ア 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像している。(C(1)エ) イ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。 (C(1)オ)	ア 積極的に読書に親しみ、今までの学習を生かして、自分が探究した考えを記述した「My 探究カード」にまとめようとしている。 イ 学習の見通しをもって、自分が探究した視点を伝え合おうとしている。

#### 4-5 単元について

本単元で学習する「一つの花」は、戦時中に生きるゆみ子の家族と、その十年後が描かれた物語文である。「一つだけちょうだい」が口癖のゆみ子。父親は、戦争に行く前に「一つだけのお花、大事にするんだよ。」と一輪のコスモスを手渡す。十年後、ゆみ子はコスモスの花いっぱいの家で暮らしている。戦争中の場面と十年後の結末の場面を比較して読むことで、学習者にとって、場面設定の変化をとらえやすく、感情移入して読める作品である。

本単元で付けたい力は、「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像し、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつ力」である。

これまでの先行研究を踏まえつつ、本単元では、「My 探究カード」を作成し、学級で交流するという言語活動を選択する。「My 探究カード」という言語活動を通して、目的や必要に応じて、対話的・探究的に読み、自分の考えを形成する力を高めることができると考える。また、一人一人の感じ方の共通点や相違点が表れやすい言語活動である。学級全員分の「My 探究カード」をロイロノートで共有し、学級で読み合うことで、対話が生まれ、互いの考えの共通点や相違点を見付けたり、自分の考えを深めたりしていく探究的な姿へとつながっていくものとする。さらに、「My 探究カード」をロイロノートで共有し、保護者にも見てもらい、感想をもらうことで、「やってよかった！」など達成感を実感できるようにしていく。

そこで、本単元は一次・二次・三次で構成する。一次では、教師の「My 探究カード」のモデルと出合わせることによって、学習の見通しを持ち、学習に対する興味・関心を高めていく。その際に、具体的にどのような学習活動を行っていくのかの見通しをもたせることで、より意欲的に取り組むことができるようにする。

二次では、「一つの花」の「My 探究カード」の構成要素である「一人一人が探究したいテーマ」（登場人物の行動の理由・題名の意味等）などに注目しながら読んでいく。

三次では、一人一人が「一つの花」の「My 探究カード」で、自分が文章を読んで、感じたこと、考えたこと、等を精査していく。二次で作成した「My 探究カード」を、学習者同士で見せ合い、よいところや改善点について交流していく。学習者同士で交流し合ったことを生かして、学級で紹介し合う「My 探究カード」を完成させる。また、完成した「My 探究カード」を学級の他の学習者に見せ、感想を聞くことで、学びの実感を得ることができるようしていく。

#### 4-6 単元のデザイン(全8時間)

	ねらい・学習活動	評価規準			評価方法
		知	思	態	
1	○単元の学習の見通しをもつことができるようにするために、「My 探究カード」のモデル提示から、単元の学習計画を考える。		ア	ア	発言 ロイロノートの記述
2	○「My 探究カード」を作成することを見通し、お話のあらすじを紹介することができるようにするために、登場人物の行動や会話について考える。		ア	ア	発言 ロイロノートの記述
3	○「My 探究カード」を作成することを見通し、登場人物の人物像を紹介することができるようにするために、登場人物の行動や会話について考える。		ア	ア	発言 ロイロノートの記述
4 本時	○「My 探究カード」を作成することを見通し、登場人物の気持ちの変化について紹介することができるようにするために、登場人物の行動や様子、会話について考える。		ア	ア	発言 ロイロノートの記述
5 6	○「My 探究カード」を作成するために、自分の探究したいテーマについて考える。	ア	イ		発言 ロイロノートの記述
7	○「My 探究カード」を作成するために、毎時間書きためてきたあらすじ・人物像・気持ちの変化等の下書きを友だち同士で見せ合い、よいところや改善点について交流していく。また、友だち同士で交流し合ったことを生かして、「My 探究カード」を完成させる。	ア	イ		発言 ロイロノートの記述
8	○お互いの読みの違いを交流し合うことができるように、「My 探究カード」を読み合い、感想を述べ合う。		イ	ア	発言 ロイロノートの記述



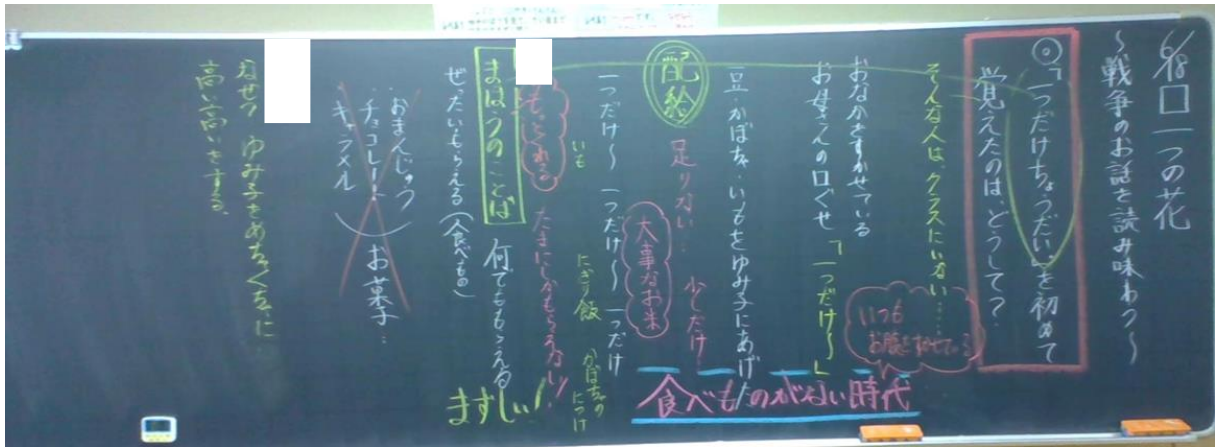


図5 2時間目板書

授業の冒頭で、ある学習者が「一つだけちょうだいを一番最初に覚える人は、クラスにはいないよね」「確かに、それなのに、『どうして、一つだけちょうだいを初めて覚えたのか』について、みんなで意見交流をしたい」という発言があったので、板書に記している。一人で追究する学習者、ペアで対話しながら追究している学習者、複数人で対話しながら追究をしている学習者等、様々な学習形態で、自分自身の課題を追究している。その中で、「ゆみ子が、一つだけちょうだいを初めて覚えた理由」について追究しているグループから、他の学習者の意見を聞いてみたいという声があがり、15分程度、全体交流しているときの様子を以下に示す。

「その理由は、いつもお腹をすかせているからだよね」「そうそう、お母さんの口癖だったというのものもあるかもしれないね」「一つだけの豆、かぼちゃ、いも、にぎり飯など、配給された少しのものしかもらっていないからだね」「食べ物がない時代、食べ物がない時代に大事な食べ物だからだよ」「食べ物をもらうための魔法の言葉だったのかもしれないね」「おまんじゅうや、チョコレート、キャラメルなどのお菓子は、絶対にもらえない時代だしね」等の意見が出された。

図3や図4のような「My 探究カード」は、学習者が、第1時終了後以降に、項目を決めて、記述したものである。図5は、3時間目の板書である。

倉澤(1988)は、「さて、想像力、イマジネーションを子どもたちにもっと自由にさせる必要がある。探索させる文章から、わかったことをもとにして、さらにわかっていない世界に向かって、自主的に、創造的に、積極的に意欲をもって、いろんなことを頭に描かせる。生産的概念という方向で学習しようとするように指導を向けていくことが、主体的読みの一つの有力な方法です。もっと各自が考えうるあらゆることを言わせてみたい。子どもたちの発言の中で教師の指導案になかったものがあったとしても、基本的にはそれも全部認めてやる。誤りと言ってはいけない。子どもの考えをどんどん出させてみる必要があるのではないか。」と述べている。これらの論述から、「一つの花」の単元については、学習者から様々な方向性の意見が出されるものの、一つの正解に導くような展開ではなく、一人一人の学習者の考えを尊重しながら授業を進めていくという教師の関わりを意識して、一時間一時間の授業を展開している。だからこそ、本単元は、教師の発問が起点ではなく、学習者の読みが起点となっている。

図5の板書にもあるように、「次の時間は、人物像を探究していきたいけど、お父さんがゆみこをめっちゃくちゃに高い高いした理由について話し合いたいな」という発言が出された。学習者の読みを起点にすることで、自分や自分たちが探究していきたい方向性についても考える姿が見られた。

### 【3時間目】

お父さんが、ゆみ子をめちゃくちゃに高い高いしたのはどうしてかを探  
究しました。

大人になったらどうなるのか、心配  
な気持ちと楽しい気持ちがあるか  
らだと思います。あと、戦争に行く  
ということがわかっていたら最後に  
ゆみ子の笑顔が見たいから高い高  
いしたと思います。

お父さんが、ゆみ子をめちゃくちゃに高い  
高いしたのは、戦争に行くことになり、も  
ういっしょに遊べなくなるかも知れないか  
ら最後の遊びに高い高いをして遊んだと思  
う。

ゆみ子は「一つだけちょうだい」しか言  
わないから、それがかわいそうで、やりき  
れなくて高い高いをしたかもしれない。高  
い高いなら、何回でもしてあげられる。で  
も、食べ物は一つだけしかあげられない。  
ゆみ子思いのすてきなお父さんだと思  
う。

図6 学習者の My 探究カード③

図7 学習者の My 探究カード④

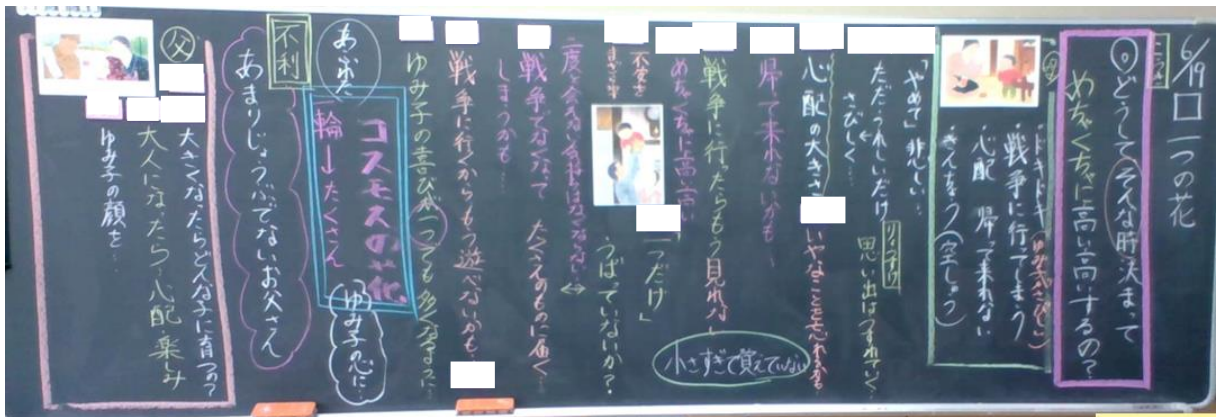


図8 3時間目板書

ペアで「そんな時決まって、めちゃくちゃに高い高いをする」という叙述に着目した学習者から、クラスみんなにも、「どうしてそんな時決まって、めちゃくちゃに高い高いをするのか?」について、意見を聞きたいという話があり、授業の中盤20分程度で全体交流を行った。「まず、お父さんが、戦争に行ったら帰ってこれないという不安があり、いつ空襲があるのかわからない、ゆみ子に寂しい思いをさせてしまうという不安が常にあったんだと思う」という意見が出された。「一つだけのものしかゆみ子にあげられず、心配が大きいからこそ、いやなことを忘れるためなのではないかな」「一つしかあげられないつらさや戦争への不安を紛らわすからだと思うよ」「自分は、戦争に行ってしまうかもしれないので、もうゆみ子と遊ぶことができないかも知れないという気持ちからなのかな」「ゆみ子の喜びが一つでも多くなるようにと思っていると思う」「大きくなったら、どんな子に育つのだろうかと不安になったからこそ、めちゃくちゃに高い高いをしたのだと思う」等の意見が出された。図6や図7のような「My 探究カード」は、本單元の中で、教師が指定したわけではなく、学習者が項目を決めて、記述したものである。図8は、3時間目の板書である。

学習者の読みや願いを起点にすることで、学習者の対話が活性化されるように感じた。また、本気で探究課題に向き合っているので、「あ〜わかる、わかる」「なるほどね〜」「そういう見方もあるのか」等、他の学習者の発言に対して能動的に反応する姿が見られた。

【4時間目】

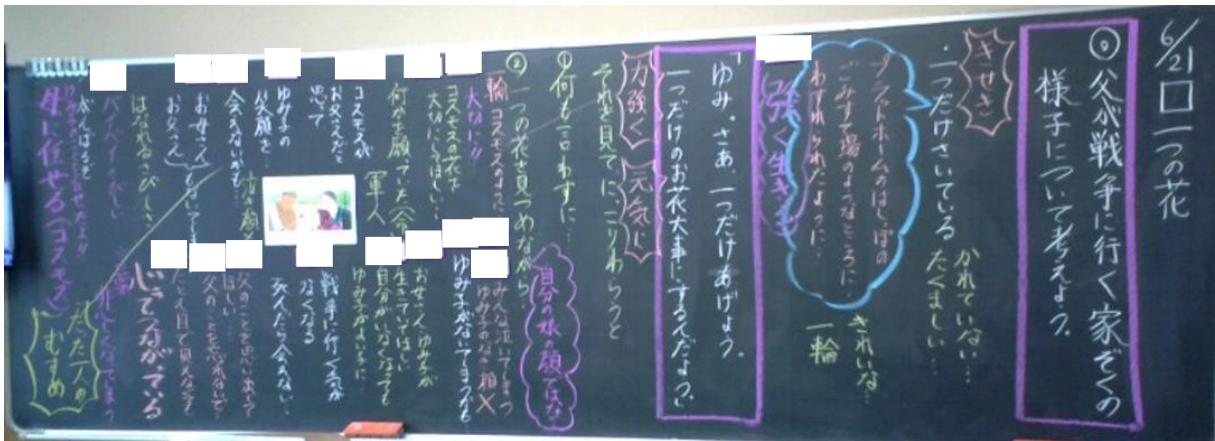


図9 4時間目板書

○どうして、何も言わずに、ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら、戦争に行ったのだろうか？  
→お父さんが亡くなってしまったとしても、あの一輪のコスモスのようにお母さんとゆみ子は、生き残ってほしい。

図10 学習者のMy探究カード⑤

「たった一人の大事な娘のために」「ゆみ子を喜ばせたい」「もっとあげたいのだけれど、これしかあげられない」「食べ物以外のものにも喜ぶ子どもに」「喜びをいっぱい知る子になってほしい」「自分がいなくなっても、よい子に育ててほしい」「いつまでもお母さんと元気でいてほしい」「母に任せる」「ゆみ子に伝えたい何かがあったはず」「コスモスをお父さんだと思ってほしい」「父のことを思い出してほしい」「コスモスがあれば、たとえ目が見えなくても、心でつながっている」「コスモスの花を大切にしてほしい」「このコスモスのようにたくましく生きていってほしい」などの考えが出された。「現在のゆみこ」「未来のゆみこ」「お母さん」「お父さん」「コスモス」等の視点についての意見が出された。図10のように記述した学習者もいた。

また、「プラットホームのはしっぽのごみすて場のようなところにわすれられたように一つだけ咲いていること自体奇跡だよね」「そう、それに枯れていないし、たくましい花だなとも思う」「この花は強いよね」という意見が出された。

そして、「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、大事にするんだようー。」の後の、「お父さんは、それを見てにっこりわらうと、何も言わずに、汽車に乗って行ってしまいました。ゆみ子のにぎっている、一つの花を見つめながらー。」のところについて、「普通お別れの場面だとしたら、何か言うはずだと思うよ」「しかも、ゆみ子を見るのではなく、ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら戦場に行ってしまうんだよね」「こ

複数人で、探究しているグループから「父が戦争に行くときの家族の様子について、みんなで考えたいな」という意見が出されたので、学級みんなで話し合うことにした。特に、「どんな思いで、『ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、大事にするんだよう…。』と言ったのだろうか。」のところと、「何も言わずに、一つの花を見つめながら行ってしまった理由」について、みんなで話し合っていきたいという学習者からの願いが出された。「どんな思いで、『ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、大事にするんだよう…。』と言ったのだろうか。」の意見交流では、学習者から、「ゆみ子の笑顔を見た」「喜びをあげたい」「もう会えないかもしれない」

のあたりが、自分たちのグループで疑問に思っているところだよ」という話が出された。

「何も言わなかったのは、何も言えなかったのではないかと思うよ。これから離ればなれになるさびしい気持ちがあるからこそ、何も言わなかったのだと思うな」「そうだね、お父さんがお別れの言葉を言ったら、ゆみ子が泣いてしまうかもしれないよね。お父さんは、ゆみ子の泣き顔を見たくなかったのではないかな」「それもそうだし、家族みんなが泣いてしまうよね」等の意見が出された。

「ゆみ子ではなく、一つの花を見つめながら、行ってしまったことにも意味があるのではないかな」「そうだね、コスモスの花を大切にしてほしいという思いがあったのかな」「コスモスをお父さんだと思ってと考えたのかも知れないね」「お父さんのことを思い出してほしい、お父さんのことを忘れないでほしいと考えたのかもしれないね」「心でこれからもつながっていたいと思っていたのかな」「たった一人の娘であるゆみ子をお母さんに任せたよという願いを込めたのかもしれないね」等の意見が出された。「願いをこめた・・・なるほどね。そこは、自分たちのグループで追究していた話題だったので、次時以降にみんなにもその話題について意見を聞いてみたい！」という話になった。

本時は、このような流れで、授業実践をしたが、一単位時間全てが空中戦ではない。学習者の思考の流れや学びの文脈に合わせて、短時間でも、ロイロノートに自分の考えを整理する時間を取ることで、学びの足跡も残るなど、ただの話合いだけの授業ではなくなる。自分の考えを整理したり、他の学習者の考えについて自分の考えをさらに深めたりするなど、「思考を明確にするための表現」は大切であることを改めて感じることができた。また、図9のように、全体交流の意見を可視化するための板書で意見を共有することができた。

中村(2018)は、言葉による「見方」を「言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えること」「話や文書を捉える言葉の様々な側面」、言葉による「考え方」を「話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の関係などを、総合的に思考・判断すること」「話や文章の内容や表現について、言葉に注目して吟味すること」と定義している。

また、『言葉による見方・考え方』を働かせながら文章を読んだり話を聞いたりするにあたっては、『見方』にあたる『言葉の様々な側面』を知っておくことが必要となってくる。そして、その『見方』を生かし、文章や話の内容や表現について、立ち止まって考えたり判断したりするという『考え方』を働かせていくことになる。」と述べている。

本時の学習者の発言から、まさに「言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えること」「話や文書を捉える言葉の様々な側面」である言葉による「見方」や「話や文章に表れる対象と言葉、言葉と言葉の関係などを、総合的に思考・判断すること」「話や文章の内容や表現について、言葉に注目して吟味すること」である言葉による「考え方」を働かせながら読むことができたと考える。

### 【5時間目】

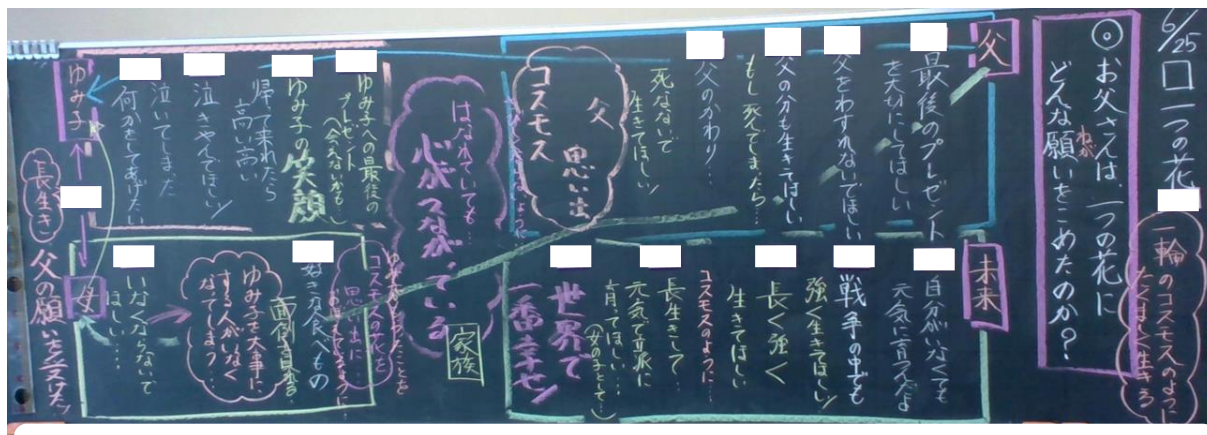


図 1 1 5時間目板書

「一つだけのお花、大事にするんだよう。」と父が言い、どんな願いを込めたのかを自分なりにまとめてみた。

- ・自分がいなくなっても、ゆみ子にきちんとそだってほしいと願いを込めた。
- ・最後に笑顔を見せてほしかったから、花をあげてゆみ子を笑顔にさせてくれた花を見つめながら汽車に乗った。
- ・自分が死んでしまうことを戦争に行く前に分かっていたからいたからさいごにプレゼントをあげた。
- ・ずっと、ゆみ子を守ってほしいと願いを込めて、渡した。
- ・お花を自分だと思ってほしいと思っていた。

図12 学習者のMy探究カード⑥

で死んでしまったら、父の分も生きてほしい」「父の代わりに、死なないで生きてほしい」「寂しくならずに、父との思い出としてコスモスを大切にしてほしい」等の、父との関連で捉えた学習者がいた。また、「もうゆみ子に会えないかもしれないから、ゆみ子への最後のプレゼント」「ゆみ子の笑顔が見たい」「泣き止んでほしい」「ゆみ子のために何かをしてあげたい」等、現在のゆみ子との関連で捉えた学習者がいた。そして、「自分がいなくても元気で育つんだよ」「戦争の中でも、長く強く生きてほしい」「コスモスのように、長生きして、元気で立派に育ってほしい」「世界で一番幸せになってほしい」等、未来のゆみ子との関連で捉えた学習者がいた。

さらに、「ゆみ子を大事に育ててほしい」「母に好きな食べ物を食べさせてほしい」「父の願いを受けて母とゆみ子で幸せに生きてほしい」等、母との関係で捉えた学習者がいた。「はなれていても、心がつながっている・つながっていたいという願いを込めていた」という意見もあった。

学習者一人一人の探究の継続や前時の交流等を生かして、My探究カードや発言が、広がったり、深まったりしていることが視えた。

「父が戦争に行く家族の様子について追究していたグループ」や「ゆみ、さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花大事にするんだよう等の会話表現を追究しているグループ」「何も言わずに、一つの花を見つめながら行ってしまった謎について追究しているグループ」から、「きっとコスモスの花に何か願いを込めたんだと思うのですが、みんなの意見を聞かせてくれますか?」という提案があった。それぞれ個人・ペア・複数人・グループ等様々な学習形態で、探究を進めている段階ではあるが、授業の中盤20分程度で、全体の意見交流を行った。

「最後のプレゼントである一つの花を大切にしてほしい」「父を忘れないでほしい」「もし、自分が戦争

【6時間目】

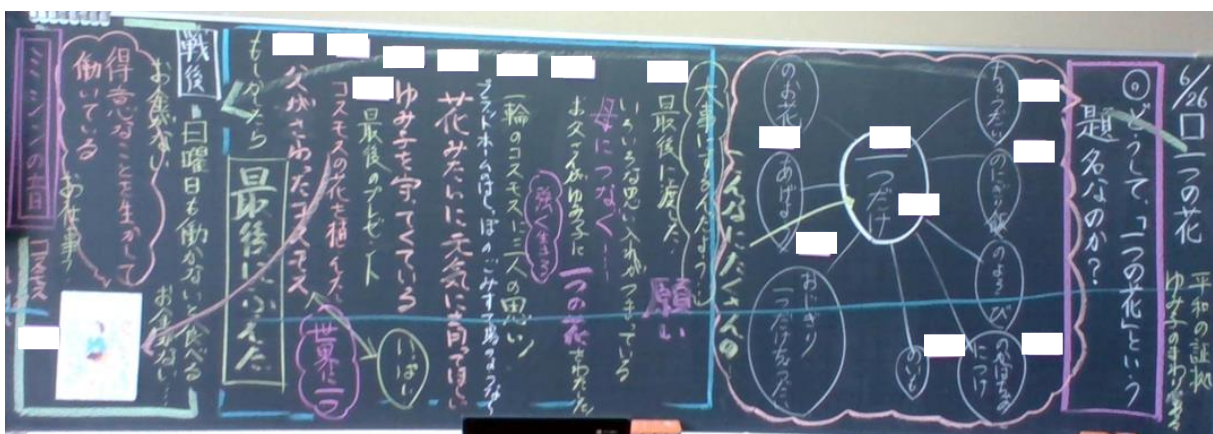


図13 6時間目板書

☆どうして、「一つの花」という題名なのか？

コスモスの花には、ゆみこにはもう二度と会えないかもしれないけどこれからはお母さんと生きてくれとお母さんにはこれからはゆみこを頼んだという意味がこめられていた

#### 図 1 4 学習者の My 探究カード⑦

叙述に着目しながら意見を交流した。「これだけたくさん『一つだけ』という言葉が使われているのに、題名は、『一つの花』なんだよね」と発言した学習者がいた。「父が『大事にするんだよう』と最後に渡したものであるし、思い・願いが込められているからだと思うよ」「母に願いを託す・つなぐものだよ」「父がゆみ子に『強く生きてほしい』という願いを込めたからだと思うよ」「一輪のコスモスに、三人の思いが詰まっているからかな？」「コスモスの花のように元気に育ててほしい」「最後のプレゼントだったから、それを題名にしたのではないかな」「父がくれた世界に一つの花だったからかな」「もしかしたら、一つの花が最後に増えたからかもしれないね」「少し似ていて、プラットホームのはしっぽのごみすて場のようなところに咲いていた名前のないコスモス(一つの花)が、十年後に、コスモスの花がたくさん増えていて、父の願いを受け取った母とゆみ子が無事に生き抜いていたことがこの作品で、私が心に残ったところなので、きっと『一つの花』という題名になったと思うよ」等の発言が出された。「うんうん、名前のないコスモスが、十年後に、コスモスの花がたくさん増えたという意見に、納得だな～」「確かに、そうだよ」「十年後は、戦争が終わって、ミシンの音も聞こえるよね」等、多くの学習者が共感を示した。ただ、本時は、首藤(2023)が論述しているように、一つの正解を求めるための時間ではない。一人一人が考えを広げたり、深めたりしながら、自己の考えを形成するための「きっかけ」の時間となればよいと考える。

#### 【7・8時間目】

学習者同士の交流を通して、「探究カード」に自分なりの記述を整理したり、付け足したりする姿がたくさん見られた。また、お互いに見せ合い、よいところや改善点について交流していった。学習者同士で交流し合ったことを生かして、自分の考えを広げたり、深めたりして、一人一人の学習者が自分の考えを形成し、読みを表現することができた。

単元を通して、これまで子供たちが、読んできた自分の考えやその根拠となる情報を書き溜めた「探究カード」を交流することによって、お互いのよさを認め合ったり、自分の学びの成果を実感したりすることができた。「この記述は、私の考えと少し違うけど、わかるな」「この記述が、特になるほどと思った」「すごく共感できる」等、お互いの「探究カード」を読み合う中で、自己の学びの成果を実感する場面ともなっていた。また、これらの学習活動を通して、自分の考えを広げたり、深めたりして、ロイロノートの「My 探究カード」を更新していく子供の姿が見られた。

「題名」に着目していたグループから、「どうして、『一つの花』なのかということについて、話し合っていたけど、もう少し、考えを広げていきたいので、みんなからも意見をもらいたいです」という話があった。そこで、全体交流を行った。「一つの花という題名だけど、『一つだけ』という言葉が本文にたくさんあるよね」という学習者の発言から、全体交流がスタートした。「一つだけちょうだい、一つだけのにぎり飯、一つだけの喜び、一つだけのかぼちゃの煮付け、一つだけのいも、一つだけのお花、一つだけあげよう、『おじぎり一つだけちょうだい』」等、

## 5 「学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習」の検証

本単元において、学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習を創造するために、どのような手立てが有効であるかを検証した。

### (1)単元の導入段階

この段階においては、「一つの花」の読み聞かせを聞いたり、6年生のモデルを見たりすることで、単元の見通しをもち、自分が探究したいテーマについて記述する「My 探究カード」に魅力を感じ、学びの必要感をもてるようにした。これらの手立てを講じることにより、学習者から、『探究カード』を早く書きたい「やってみたい」「おもしろそう」等の発言が出された。これらの発言は、学習者が、単元の見通しと必要感をもち、「学級の仲間同士で読み合う」という目的意識を持つことができたと考えられる。そして、学習者の「やりたい」気持ちが生まれたからこそ、「対話」に意欲的になり、本単元で対話的・探究的に文章を読んでいくための起点となったと考える。

### (2)単元の中盤段階

この段階においては、学習者一人一人が、自分のテーマに真剣に向き合っていたからこそ、他の学習者の意見が聞きたくなかったことが何度もあったのではないかと考える。それが、本論文のテーマでもある「学習者の読みを起点」にした姿であることがわかる。これは、『My 探究カード』を読み合う」という単元のゴールを見通や必要感・目的意識をもっているからこそである。また、第4時の全体交流で、父が戦争に行く場面について考えた際、「現在のゆみこ」「未来のゆみこ」「お母さん」「お父さん」「コスモス」等などの視点が抽出された。これらの視点を次時以降の探究に生かすことができた学習者もいた。単元のゴールである「My 探究カードを読み合うこと」に向けて、明確な相手意識・目的意識を持続し、言葉による見方・考え方を働かせることができた。

特に第4時での全体交流以降の発言内容やロイロノートの記述を見ると、「現在のゆみこ」「未来のゆみこ」「お母さん」「お父さん」「コスモス」等の視点から、読みを深めたり、自分の探究テーマと関連させながら、一人一人の考えを形成したりしていくことができたのではないかと考える。学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む姿につながるものであったと考える。

### (3)単元の終末段階

桑原(1977)は、「単元の構成にあたって、教える側で、問題を構成的要素に解体し順序性をつけたとしても、それはあくまで、子どもの活動によって変質させられるべき計画に過ぎない。教える側の綿密な計画の遵守は、予測や予見段階までとし、学習展開時には子どもが持ち出してくる意見ばらばらに見える活動要求に委ねることの方が重要である。なぜならば、子どもたちの錯綜した問題への迫りは、その問題のもつ有機的構造を内包しており、なによりも、その錯綜が総合的関連学習へと発展する地盤なのだからである。」と述べている。桑原の論述から、「読者の読みを起点に、単線的な単元構成ではなく、複線的な単元構成」を意識しながら、本単元を構成した。この段階においては、「探究カード」をお互いに見せ合いながら、お互いの読みとその理由を交流する中で、「あ〜ここは、このように捉えたんだ」「そうだね」「すごくわかるな」「共感できるよ」等、共感的な反応が多く見られた。「私は、〇〇さんに『共感できるよ』と言ってもらえて嬉しかった」と授業後の感想を書く学習者もいた。また、「私は、自分なりに、一つの花にこめた願いについて『My 探究カード』にまとめることができて、そして、友達にも理解してもらえて嬉しかった」と学びの達成感・充実感が見取れる記述が

あった。単元を通して、対話的・探究的に読んできたからこそその姿である。一人一人の学習者が記述した「My 探究カード」の解釈の違いから相手の考えのよさを伝え合う相互評価をしたり、自分の考えを自己評価したりし、学びの実感をもつための手立てが有効だったと考える。

## 6 おわりに

本研究では、学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習の一考察について述べてきた。対話的・探究的に読む授業を創造していくためには、授業者の意図的・計画的な授業（単元・本時）構成と「学習者の読みを起点」に学習を進めていくことが大切であると考えた。

また、首藤（2023）が述べている「同時異学習」の視点を取り入れ、学習者一人一人の考えを、時には一人で、時にはペア・グループ等の少人数で、時には全体で協働的に対話を進めることで、自分自身の考えを広げたり、深めたりすることができた。他者の考えが自分自身の読みに生かされたり、自分の考えが他者に生かされたりする姿が見られるなど、対話的・探究的に読むことで、自己の考えが形成された点においても、大きな成果が見られた。また、学習者の読みを起点にすることで、学習者一人一人が、必要感をもって、対話する姿がたくさん見られた。

一方、課題として、本実践は「一つの花」に特化した単元構成であるが、他の物語とも関連させながら、展開していく方法も考えられた。また、「My 探究カード」という手法のみならず、口頭発表や映像・音声による表現の導入も考えられる。そして、学習者のメタ認知を高める手立てを講じていくことも考えられる。「自分の考えはどのように変化したのか」「どの視点が新たに加わったのか」「今後どのように探究を深めたいか」を意識化させる仕組みを整えていくことも、今後検討していく必要があると考える。

今後も、長屋・竹林（2022）が示した「学びの文脈」を生かしながら、長屋（2022）が述べている学習者の思考が連続し、そして、「学習者の読みを起点に、対話的・探究的に読む単元学習」のさらなる実践研究に努める所存である。

## 【参考・引用文献】

- ・ 芦田恵之助（1988）『芦田恵之助国語教育全集』明治図書。
- ・ 大村はま（1982）『大村はま国語教室』筑摩書房。
- ・ 倉澤栄吉（1979）『読解指導の方法』新光閣書店。
- ・ 倉澤栄吉（1988）『倉澤栄吉国語教育全集』角川書店。
- ・ 倉澤栄吉（1993）『解説 国語単元学習』東洋館出版社。
- ・ 倉澤栄吉・野地潤家（2005）『朝倉国語教育講座 2 読むことの教育』朝倉書店。
- ・ 桑原正夫（1977）『子どもの側に立つ 国語科単元学習の展開』新光閣書店。
- ・ 桑原正夫（1984）『学級創造の作文教育』新光閣書店。
- ・ 首藤久義（2023）『国語を楽しく』東洋館出版。
- ・ 白水始（2020）『対話力』東洋館出版社。
- ・ 中村和弘（2018）『見方・考え方【国語科編】』東洋館出版社。
- ・ 長屋樹廣（2022）「子ども思考が連続する授業づくり～子どもの『問い』を出発点として」『月刊国語教育研究』608, 2022年12月号, 日本国語教育学会, pp. 50-55.
- ・ 長屋樹廣・竹林亨（2022）「学びの文脈を生かした国語科授業の創造 ～カリキュラム・マネジメントの視点を生かして～」『北海道教育大学教職大学院研究紀要』第12号, pp. 91-103.

- ・長屋樹廣（2024）「学習者が新たな読みを発見する国語単元学習～『『大きなかぶ』解説入り音読発表会』の実践を通して～」『月刊国語教育研究』624, 2024年4月号, 日本国語教育学会, pp. 54-59.
- ・長屋樹廣（2024）「学習者一人一人が自己の読みを表現する授業の創造～小学校二年生「お手紙」の実践を通して～」『解釈』第70巻, 2024年第2号, 解釈学会, pp12-21.
- ・奈須正裕（2021）『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版。
- ・西尾実（1974）『西尾実国語教育全集』教育出版。
- ・日本国語教育学会（1992）『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 理論編』東洋館出版。
- ・日本国語教育学会（1992）『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 小学校低学年編』東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会（1992）『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 小学校中学年編』東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会（1992）『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 小学校高学年編』東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会（2010）『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 理論編』東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会（2010）『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 小学校低学年編』東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会（2010）『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 小学校中学年編』東洋館出版社。
- ・日本国語教育学会（2010）『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 小学校高学年編』東洋館出版社。
- ・野地潤家（1988）『野地潤家著作選集』明治図書。
- ・浜本純逸（2001）『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社。
- ・浜本純逸（2008）『国語科教育の未来へ-国語科・日本語科・言語科』溪水社。
- ・浜本純逸（2011）『国語科教育総論』溪水社。
- ・山元隆春（2010）「今西祐行『一つの花』の授業実践史」（浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック 小学校・中学年編』溪水社）
- ・文部科学省（2018）『学習指導要領解説 国語編』東洋館出版。

（ながや たつひろ／北海道釧路市立中央小学校）