

国語科授業実践に関する質的研究

—小学校4年生「一つの花」を事例に—

A Qualitative Study on Japanese Class Practice

—in the Fourth Grade Class : A Case Study “HITOTUNOHANA” —

坂井 清隆

Kiyotaka SAKAI

1. はじめに

(1) 本研究の目的

現在、我が国の教育研究において、「教育現象を社会的・文化的現象として捉え、社会的・文化的状況に置かれた人間の複雑な営みのありようを『数量』や法則に還元せずに理解しようとする動き」¹が盛んになり、それが質的研究として発展してきている。このような質的なアプローチのひとつとして、近年、教師や子どもなど、当事者の目（授業の内側）から授業を捉えようとする現象解釈的な授業研究²も行われるようになった。

さて、次期学習指導要領においては、新しい時代に求められる育成すべき資質・能力が明確に示され、これまでの改定を中心であった「何を学ぶか」から「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を見据えた「学びの価値」にまで踏み込んだ大幅な転換がなされている³。つまり、学習指導要領改正の趣旨を踏まえて、カリキュラムや授業における子どもの「学びの価値」を捉えていくためには、今後さらに質的な授業研究が重視されていくと言えよう。従って、授業という固有性や一過性、さらには再現不可能性という特徴をもった営みに対して、質的なアプローチによって授業の構造・機能およびその成立条件を教室の事実に基づいて解明し、子どもの学習活動の価値である「どのように学んだか」や、教師の指導性、授業の意味などを詳細かつ丁寧に捉えていくことが必要になると考える。一方、たとえ面倒であっても、このように具体的な授業過程の事実そのものを詳細に分析し「子どもの学び」を把握することは、教師の意識改革を促すとともにカリキュラムや授業の改善に向かう教師の実践的指導力の向上に向かうのであると考える。

¹ 関口靖広『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房、2013年、p.5

² 柴田好章「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性—重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」『教育方法学研究』第74巻2号、2007年、pp.51-64

³ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2017年5月12日現在閲覧可能)

授業における子どもの思考体制の動きの追究を行う研究方法に、重松鷹泰の「授業分析」がある。重松が創始した、この「授業分析」は、教師および子どもの言動を詳細に記録した「授業記録」（逐語記録）をもとに教師の指導と個々の子どもの学習活動の因果関係について解釈を加え、緻密に把握しようとする方法を取り、それによって授業に含まれる子どもの思考の変容やこだわりへの追究、教師の意図と子どもの思考のズレなどをとらえ、授業の特徴や課題についての説明を可能にすることを目指している⁴。つまり、重松の「授業分析」は、重要な授業研究の一つの方法であるとともに、日本における質的な授業研究の先駆的な取り組みであると言える。このような研究方法論は、我が国の民間教育団体である社会科の初志をつらぬく会において用いられており、授業実践の発言記録分析で子ども一人一人の人的成長を把握し、深層的な子ども理解とそれを生かした授業・学級づくりを志向してきている。

このような重松の「授業分析」の方法を踏まえて、近年、開発的・応用的な授業分析の研究が進められている。例えば、柴田（2002）の授業分析における質的手法と量的手法の統合を試みた研究⁵や、清水（2010）の授業の主体者である子どもの視点を活用した「子どもによる授業分析」⁶、さらに、金津（2016）の逐語記録に基づく授業分析の再評価を教師教育の文脈で試みた研究⁷があり、これらの授業分析に関する研究動向は、教室の事実即した授業記録の分析を通して授業の改善や教師の授業力の向上を目的とする質的な授業研究の方法として、その意義が見直されている。その一方、田代（2009）は、「授業分析」について、分析にかなりの労力・時間・力量を必要とすること、分析検討の際に共通の判断基盤を得にくく結論がまとまりにくいことを課題として指摘している⁸。これに加えて、筆者は、授業記録のみの授業分析では、抽出児と他の子どもとの関連、教師との関連が見えづらいところがあると感じている。

上記の課題を踏まえて、筆者は、これまでに社会科教育の授業実践において「抽出児中心型発言表」を用いた実践研究を行ってきた^{9,10}。

そこで、今回の研究では、国語科授業実践において「抽出児中心型発言表」を用いた授業分析を試みたい。この授業分析を通して、国語科教育実践、特に文学作品における読み取りの学習において「読み深め」という観点から、教師の授業への関わりや子どもの同士の関わり、さらには、子ども（抽出児）の思考過程を明示していくことを研究の目的とする。

本研究においては、単元の中核的な授業として位置づけている「子どもが司会を行う会議形式の授業」（以下、会議と表記）の授業分析を行い、「読み深め」という観点から、抽出児の学びについて、抽出児と他の子ども、抽出児と教師の関連性をもとに明らかにしていく。この会議は、教師の直接的なマネジメントによるものではなく、教師に代わって子ども自身が会議の進行及び収斂を図るものである。つまり、子

⁴ 重松鷹泰『授業分析の方法』明治図書、1976年

重松は、授業理論と実践の接近を実現していくためには「授業という実践の構造的な動きを追究しなければならない」ことを述べ、さらに「授業分析が授業そのものの改善すなわち指導法それ自身の向上を狙うのは当然である。授業が教師自身の意図するもの（教育目標）に対し最も効果ある活動（過程）となるようにしようとすることは、授業分析の究極の狙いである。（ ）内は重松」と述べている。（p16）

⁵ 柴田好章『授業分析における質的手法と量的手法の統合に関する研究』風間書房、2002年

⁶ 清水良彦「子どもによる授業分析を中核としたカリキュラム改善過程の実証的研究」科学研究費研究活動スタート支援領域番号26885056 2014年-2016年

⁷ 金津琢哉「逐語記録に基づく授業分析に関する事例研究—瑞浪市教育研究所に着目して—」『東海学園大学研究紀要：人文科学研究編（21）』、2016年、pp.23-36

⁸ 田代裕一「授業実践の様相—解釈的研究—グループ活動を含む授業事例の分析—」『教育方法学研究』第35巻、2009年、pp.1-11

⁹ 坂井清隆「社会科授業における子どものシティズンシップの明示化—『抽出児中心型発言表』を用いた授業分析による—」『教育方法学研究』第41巻、2015年、pp.1-11

¹⁰ 坂井清隆「『抽出児中心型発言表』を用いたシティズンシップの明示化—小学校4年生社会科の授業において—」日本教育方法学会第52回大会自由研究発表資料、2016年

ども自身が主たる学び手として、読み深めに向けて他者の意見も取り込みながら深い思考を行う場として意図したものである。

(2) 国語科教育研究における授業分析の意義

国語科で重視すべき資質・能力¹¹は、「各教科等における言語活動の充実」のために、日本語（国語）で、①思考し判断し表現する能力②伝え合う能力③感性や情緒を育むことである。これらは、国語科が「用具教科」として各教科の基本となるとともに、実生活で生きて働く言語の能力を育成する重要なものである。よって、①～③の資質・能力が子どもにどのように育成されているかを看取るためには、国語科の授業そのものを質的に解明していくことが必要である。このことは次期学習指導要領で求められている「どのように学んだか」といった学習評価の改善・充実に資することと合致するものである。

また、国語科の目標では、国語による表現力と理解力を表裏一体的な関係にとらえて、一人一人の子どもが言語の主體的な使い手として、相手、目的や意図、多様な場面や状況などに応じ適切に表現し正確に理解することが位置づけられている。つまり、一人一人の子どもの言語能力を育成し国語を尊重する態度を育て、言語生活を充実させることをめざすものである。そして、人間としての成長を確かなものにする「自己の学び」の必要性を明確に示している。したがって、授業分析を行うことは、学ぶ立場にある子ども達の学習実態を的確に把握するとともに、「子どもの学び」を多面的に解釈することつながり、その結果、教師の授業改善を促進させていくことになると考える。

2. 研究の方法 — 「抽出児中心型発言表」を用いる授業分析—

授業分析は、上記のような意義が確認されてきた一方で、田代が指摘するように、授業の事実に対する解釈の妥当性が早期に得られにくいことや、授業の全体像・子どもどうしの関係性が捉えにくいなどの課題もある¹²。

そこで、このような課題に対応するために、授業記録の検討・解釈を中心としつつ、補助的な分析手法（ツール）が開発・試行されている。その一つとして「発言表」を使用する授業分析が挙げられる。「発言表」は、中村（1986）を中心とする九州大学グループがその応用的開発に取り組んできた。中村は、発言内容の要旨や全体的な発言分布、発言の相互関係などが一覧できる「発言表」を開発している^{13,14}。また、田代（1988）は、発言に含まれる主要な概念を示すものをアナログ的な記号に転化したものを書き込んだ表を作成し、授業での発言の構造的全体像を示し、子ども個々の発言の特徴・問題性を解釈し指摘する様相—解釈的研究を進めている¹⁵。さらに、田上（1990）は、個々の子どもの発言の特徴を縦断的に検討するために、数時間に亘る一連の授業過程の「個人別発言表」を作成している¹⁶。

このような授業分析は、内容系の教科、特に社会科での他者との対話的コミュニケーションを中心とした授業において、積み上げの検討が十分になされている。したがって、言語活動の内容や方法を中心と

¹¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社、2008年

¹² 田代裕一「日本教育学会 第70回大会 発表資料」、2011年

¹³ 中村亨「発言表を使用する授業分析—授業における子どもの相互関係にふれて—」『教育方法学研究』第12巻、1987年、pp.111-121

¹⁴ 田代裕一「質的な授業分析の意義・課題・可能性—授業実践の様相—解釈的研究—」『西南学院大学人間科学論集』第9巻第2号、2014年、pp.27-51

¹⁵ 田代裕一「発言表を使用する授業分析—ワープロ処理による授業の内容構造の追究—」『教育方法学研究』第14巻、1988年、pp.39-49

¹⁶ 田上哲「授業の縦断的研究に関する一視点—個人別発言表を使用した子どもの発言の追究—」『教育方法学研究』第16巻、1990年、pp.107-116

する国語科教育での実践研究においても適用可能性が十分に期待できる。

筆者は、これまでの研究において、発言表を用いた授業分析に関する先行研究をもとに「抽出児中心型発言表」を開発してきている。これは、中村の発言者の関連性を示す発言表を基盤に、田代の「主要な言葉を記号化した発言表」、さらに田上の「個人別発言表」（個々の子どもの発言状況を一連の授業過程からとりだしてアナログ量的に表現したもの）を併せて援用し、授業プロセスにおける抽出児の発言、および抽出児と他の子ども・教師の発言との関連性を表上に示すことを目指したものである。

発言表は、ある程度定式化した手続きに基づいた分析手法（ツール）として重要性をもつため、以下、国語科教育実践を対象とした「抽出児中心型発言表」の作成手順について詳細に述べる。まず、左縦軸は発言番号を記し、右縦軸には分節番号を明記している。次に、横軸は、教師の発言欄および授業中に特徴的な発言をしている抽出児を設定し、その右の欄に、発言者が限定できる「他の子ども」の発言内容、さらに発言者が限定できない子ども（Cn）の発言を記載する欄を設けている。発言状況欄には、授業で表出した子どもの発言を、授業記録から、最大20文字程度で示すようにする。「会議への参加状況」の記号化に関しては、元の言葉が直観的にイメージできるように、記号的類似性を考慮して決定している。

このように、授業分析の際に、授業記録を基盤としつつ、「抽出児中心型発言表」を用いて授業全体を把握することによって、読みの深まりに関して、抽出児や抽出児と他の子ども、抽出児と教師の関連性をより明確に示すことができると考える。

3. 研究の対象

（1）データ収集について

本授業は、A県B小学校F教諭によるものである。データの収集期間は、2016年6月21日～7月3日である。本研究における倫理上の配慮は、児童名を、仮名として個人を特定できないようにしている。授業記録は、学校の許可を得て授業を録画し、それをもとに文字起こしをして作成している。この授業記録に基づいて分節を設定した。なお、紙幅の都合上、巻末に授業記録の一部を掲載している。

（2）学級について

本学級4年生35名の子どもは、活発な子どもが多く、授業中の発言も意欲的である。国語科学習に関しては意欲が高く、特に物語文の読み取りに関する技能も高い。しかし、これまでの学習では、教師が主導する授業進行によって、その枠内で学習することに慣れており、発言する子どもの偏りや、十分には読みが深まっていない子どもが見受けられる。4月単元「白いぼうし」で、初めて子ども司会の会議を行っている。このことにより、互いに発言を求め合って自分たちの力で学習を進める経験を積んでおり、協働的な学びの意義については理解できている。

（3）抽出児について

抽出児は、この授業での議論を通して、どのように学びを深めていったかを把握する「方法的抽出児」として設定する¹⁷。

JWは、積極性があるどの教科の授業においてもよく発言をする。特に4月実践の「白いぼうし」では、単元が進むにつれて自分が発言するだけでなく、他者の発言を促したり、待ってあげたりする姿勢が見られるようになった。また、議論の前の「一人読み」でも、本文にある助詞や形容詞にも着目しながら人物（特に主人公）の心情に迫ることができるようになってきている。

MCは、ムードメーカーで学級の雰囲気をおだやかにする子どもである。会議の授業では、あまり発言していない友達に発言を促したり励ましたりする言動が見られるようになった。また、会議中の議論が停滞し

た時にも、違った視点を出して友達の発言を引き出すことができる子どもである。

4. 事例の概要

(1) 教材の内容と子どもの実態、F 教諭の指導について

本教材「一つの花」は、戦争という時代背景の中で、幼いゆみ子を両親が懸命に愛し、成長を願う姿が描かれている作品である。話者が一貫して外の目から語っており、どの人物の気持ちも直接的に語っていないことは、本教材の大きな特徴と言える。場面ごとの家族の置かれている状況や、話者が外の目から語る父母のゆみ子に対する心情などを叙述から読み取ることで、「子どもの成長を願う親の愛」や悲しみを乗り越えて生きる人間の強さについて考えることができるであろう。また、戦争の物語でありながら、その悲惨さについて3年生で学習した「ちいちゃんのかげおくり」のような直接的な表現は出てこない。そのため、場面の背景や登場人物のおかれている状況、行動を丁寧に読み進めていくことが重要である。

本学級の子どもたちは、3年生の時に「きつつきの商売」「三年とうげ」「ちいちゃんのかげおくり」「モチモチの木」などで、叙述に即して登場人物の人物像について考えたり、場面の様子を想像したりする学習を行っている。子どもたちの大半は、叙述をもとに自力読みを行うことができている。学級の大半の子どもたちは、言葉と言葉を比べたり、接続語や声喩に着目したりと、様々な読みの技術を生かしながら読もうとしている。さらに、4年生では、あまんきみこのファンタジー作品である「白いぼうし」の学習を通して、子どもが司会を務める会議形式による授業を経験している。このことにより、自力読みで読み取ったことを自由に発言したり、友達の読みとつなげたり反論したりする点においても、学級全体に意欲的な風土ができつつある。その反面、友達の発言を聞く際や、反論をする際に課題のある子どもも少なくない。

本単元の指導にあたっては、まず本文を一読し、初発の感想を書かせ、子どものはじめの問題意識を捉えさせている。次に、既習の場面分けの条件を想起させ、場面の分け方について考えさせている。各場面の学習の始めには自力読みとして、「本文から分かること」「本文から分からないこと」をノートに書き、それを全体交流する中でさらに読みを深めていくという手順を踏んでいる。その際の手立てとして以下の三点に留意して、学習を進めている。

一点目は、「白いぼうし」の学習に引き続き、子どもが司会を務める会議形式による全体交流を取り入れている。このことにより、読み取り場面に関して、互いに発言をつなげたり、疑問を投げかけたりする中で、子ども同士に豊かな関わりを促進させている。また、授業を自分達自身で作る（運営する）意

¹⁷ 田上哲「学校教育実践の事例研究に関する一考察—抽出児の機能に焦点を当てて—」『香川大学教育実践総合研究』第13号、2006年、pp.23-32

田上は、抽出児は「クラス集団の中からある観点や基準で選定した子ども」であり、「特にこの子はここで成長してほしいと願って位置づける場合もあるし、学習展開の信号所の役を果たすような子を抽出児とする場合もある」という。また、抽出児に焦点化した分析法について、その機能的特徴を田上は、以下のようにまとめている。

①関係追求機能：抽出児と他の子ども、教師との関係を明確にし、抽出児を検討することが、そのみに留まらず、必然的にその子と関わる別の子や教師自身の検討につながる。

②省察機能：抽出児の育ちを見ることで、単元・授業を考え、実践することにより、教師の子どもの理解の妥当性が問い直されることにつながる。抽出児を見ることで、多くの子どもに対する理解を深めたり授業研究を進めたりする指標とすることも可能である。

特に①「関係追求機能」については、「集団過程において、抽出児を検討することは、抽出児だけの問題を検討することにとどまらず、必然的に、抽出児と関わる子どもや教師自身の問題を検討することに繋がるものとなる。(後略)」(p27)としている。このことを踏まえ、物語文の「読み深め」の姿が、人との関わりやつながりの形成過程、また「読み」の対立解消や合意に向かう過程において、より表れるという仮説を前提とすれば、実践における関係追求機能としての抽出児の育ちを質的に見ていくことが、授業実践における子どもの学びの具体的な育ちを明らかにすることにつながると思われる。

識をもたせながら、主体的に授業に参加する態度の育成を促している。二点目は、自力読みや振り返りに対する個別指導を行っている。読みの技術や書き方についての指導は、全体交流のみでは不十分であるため、毎時間の自力読みの時間に個別に賞賛や助言を行っている。また、振り返りの記述に対しても個別にコメントをしたり、疑問を取り上げたりして学習意欲を高めている。三点目は、座席表の活用を行っている。子どもの読みの様子や期待する姿、こだわりなどを事前に座席表に書き込み、この毎時間の座席表をもとに司会への助言や丁寧な机間指導を行っている。

内容面の具体的指導に関しては、幼いゆみ子を憂いながらも常に愛情を注ぐ両親の心情と、戦争という状況を分かっていないゆみ子を対比させて読み取りを進めさせている。また、「一つだけ」や「一つ」という言葉に着目させながら、なぜ「一つだけ」なのか疑問をもたせつつ、何を意味しているのかについて深く追究していけるようにしている。さらに「ごみすて場のような所に、わすれさられたように」という比喩にも着目させ、戦時中は花の美しさや文化そのものが忘れ去られた時代であったことを象徴していることを捉えさせるようにしている。加えて、本作品の表現の特徴である「お母さんは、戦争に行くお父さんに、ゆみ子の泣き顔を見せたくなかったのでしょうか。」などの話者による問いかけや、「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。」などの倒置法にも着目させながら、強調の効果を引き起こすことに気付かせている。最後に、学習後の感想を書かせ、初発の感想と比べさせることによって、学習の深まりや自分自身の成長に気付かせるようにしている。

(2) 単元計画 全10時間 本時9/10

次	主な学習活動	配時
一	教材文を一読し、初発の感想を書く。	1
二	場面ごとに登場人物の人物像や時代背景について叙述をもとに読み取る。	7
三	「一つの花」が象徴しているものについて会議で自分の読み取りを発表し、これまでに学んだことを「ふりかえり」として書く。	2 (本時9/10)

(3) 単元の目標

- 叙述をもとに、登場人物であるゆみ子や父母の人物像や戦争中の時代背景について読み取ることができる。
- 叙述から読み取ったことをノートに書き、小集団や全体の場で友達に伝えたり、友達の発言を受けとめたりして、自分の読みと友だちとの読みを比べようとしている。
- 題名「一つの花」の象徴するものについて考えることで、平和の尊さや戦争の本質、また父母の愛について捉えることができる。

5. 「抽出見中心型発言表」を用いた授業分析の実際

(1) 今回の授業分析における「抽出見中心型発言表」について

学級全体（抽出見以外の他の子ども）および抽出見における学びの姿を検討するために「抽出見中心型発言表」を用いて授業分析を行った。巻末にある「抽出見中心型発言表」を参考にされたい。なお、司会が発言者を指名している発言は紙幅の都合上省略している。

(2) 分節分け

第1分節	1 司会～14T	題名が「一つの花」であることの話し合い
第2分節	15TS～24T	題名が読者を惹き付けることの話し合い
第3分節	25JW～56T	再度題名が「一つの花」であることの話し合い
第4分節	57司会～91司会	「あるいは」か「もしかしたら」の話し合い
第5分節	92KH～113T	なぜ「一つだけの花」が題名でないのかの話し合い
第6分節	114司会～131司会	本時学習のふりかえり

(3) 各分節について

第1分節では、司会が、本時の学習内容（なぜ、「一つの花」が題名になっているのか）について示している。教師は、この学習内容が、前時の終了時に記述させた振り返り（MNの疑問）から設定されたものであることを補っている。「一つの花」という題名に込められた願いとして「輝いて欲しい」「強調している」「最後にもらったものだから」「絆的な存在」「つながっているから」といった発言が出ている。

第2分節では、内容面ではなく、題名の表現面の工夫について発言が続いている。例えば「読者をひきつけわくわくさせる工夫」、「これからのイメージをもたせようとしている」「作者がゆみ子に合わせている」などである。教師は、それらの発言に、できるだけ同意（なるほど）と確認（繰り返し）をしながら、さらに他の子どもの発言を促そうとしている。

第3分節では、抽出児 JW は、前時の MH の発言を引用して「優しさ」を理由付けしている。この発言に対して、教師は賞賛し、前時の友達の発言を引用したことについての価値付けを行っている。KH は、題名と最終場面をつながりながら「種」という言葉を用いて、題名の根拠を挙げている。また、この分節では「戦争」と対称となる「命」という言葉が出ている。特に父親からの「願い」（忘れて欲しくない、ゆみ子に生きていて欲しい）をから題名を「一つの花」にしているという発言が出ている。

第4分節では、司会が、これまでに出てきた発言の中から、どの発言がよかったのかについて全体に尋ねている。ただ、どの子も、どのように考えたらいいのかわからず、ざわついた反応が続いている。司会は、その状況の收拾を図るために、考える時間を取っている。その後 OH は「あるいは」と「もしかしから」でもいいのではないか、という疑問を全体に尋ねている。JW は、本文に当てはめながら答えている。教師は、実際に辞書を用いて「あるいは」と「もしかしから」の使用法の違いについて調べるように促している。数名の子どもが辞書を引いて確認している。

第5分節では、KH92の発言によって授業が大きく動いている分節である。題名が「一つの花」ではなく「一つだけの花」でもいいのではないかという KH92の投げかけに対して、多くの子どもが反応している。例えば KH を支持して「一つだけの花」でもよかったのではないかという意見も出ている。さらに、「一つだけ」という言葉について、「機械が作ったやつ」「世界」「髪の毛」「花びらの特徴」などの観点から検討されている。

第6分節では、学習の振り返りを発表している。題名について話し合ったことで、登場人物と作者の願いや思いを関連させた振り返りの内容が出ている。

(4) 考察

本時の授業分析で明らかになったことについて三点述べる。

一点目は、教師の「出」についてである。本授業においては、司会は子どもが行い、授業の進行を行っているが、教師は、子どもの発言の度に、何らかの反応をしている。特に多いのが「同意：■」22回であり「なるほど」と発言している。これは、子どもの発言を丁寧に捉え、どの子どもも安心して発言できる雰囲気を作ろうとしていることがうかがえる。また、同意の中でも、T41「なるほどね。お父さんの気持

ちは…」やT93「なるほど。一つだけの花ではなくて…」など、同意をしつつ、他の子どもに発言を促していくような言葉かけを行っている。次に「問いかけ：？」が8回である。教師は、T12「つまり、どういう意味かな？」T58「選べない？」T82「ふさわしい入れ方って？」など、子ども発言を受けて、子どもの問いを全体に広げたり、教師が子どもの発言を捉えて、聞き返したりしている。このように、授業の進行を子どもに委ねながらも、議論の中で、さらに読みを深めていこうとするための支援を行うために、発言する子どもに丁寧に対応し、特に発言を全体に広げたり、深い追究をするような反応をしたりしている。

二点目は、子どもの「問い」が大切にされていることである。第5分節KH92の発言は、授業を大きく動かすものであった。それまでの分節は、題名の理由について議論してきたのであるが、ここで、KHの「では、なぜ題名が『一つだけの花』ではないのか」という問いかけに反論する必要性が生まれたのである。この議論は、「世界」や「髪の毛」「花びら」などに行きつ戻りつしながら、父の気持ちに寄り添ったり、幼いゆみ子の状況を捉えたりしながら「一つの花」と「一つだけの花」の意味の違いについて追究している。このように、子どもの問いをきっかけに、学級全体で追究を深めていこうという姿が見られた。

三点目は、「読み」が深められているという事である。本時の追究課題は、前時のMN児の疑問であった「なぜ題名が『一つの花』なのか」というものであった。内容面に関しては、IR3「強調している」FS6「絆」RT7「つながっている」JW25「優しさ 平和 愛情」GH34「命」GH52「印象」MY107「美しいもの」など、読みを深める上で、重要な言葉が数多く出ている。さらに、それぞれの子どもは、本文の叙述に即しながら発言を行っている。表現面では、TS15「読者を惹き付ける工夫」EA17「よく読まない」とわからない」IR18「『白いぼうし』と同じで（中略）書き出しが鉤括弧で始まっているのでイメージを持たせようとしている」など、これまでの学習を生かした読みを行っている。このように、教師が「課した題」ではなく、子ども自身の問いが、学級全体の問いとして、追究されることによって読みが深まっていると捉えることができる。

(5) 抽出児について

MC児：MC児は、最初から挙手していたが司会から指名されず、第2分節で初めて発言している。MC22発言内容は、1分節のSM児とMN児の発言に付け加えている。「一つだけ、一つだけ」と言っていたゆみ子の口癖を「父親が真似」して、「一つの花」を題名にしたことを述べている。MC33の発言も、MY31の発言に付け加えたものであり、他者の発言内容について関心を示しながら、自分の「出」を常に伺っていることがわかる。第3分節では、GH52「お父さんの印象」という発言に対して、MC54「他にあります」と表明をして、55で「父親の愛情＝コスモスの一つの花」であることを述べている。ここでMCは、最終場面の「コスモスの花がたくさんの花になった」ことも述べており、ゆみ子にあげたのは「一つの花」だったけど、それが、父の親の愛情の深さにつながっていることを認識していることがうかがえる。第4分節では、「あるいは」か「もしかしたら」のどちらの表現がいいのかについての議論において、JW74の発言を用いて、自分の考え（「あるいは」の方がふさわしいこと）を再度述べている。また、T68の問いに対しても、瞬時に具体的な叙述を用いて反応（MC87）している。第5分節では、TS99の発言に対して、教師の以前の発言に付加しながら105「花びらの数」「花の特徴も長さも違う」ことを述べている。このことから、「一つだけ」は、ゆみ子そのものの存在を絶対視し、たくさんある中の花の一つではなく、父親にとって、「なくてはならない存在としてのゆみ子」の象徴としての「一つの花」であるとしていることが推察できる。

このように、MC児は、単に自分が言いたいことを言い放しにするのではなく、他者の発言をよく聞き（この時間の発言でないものも覚えている）、それに対して同意したり、付加したりしながら自分の考えを述べている。発言内容も、父親の心情に深く迫ったものや場面を関連的に捉えたものなどが見られた。

JW児：JW児は、全体で6回の発言をしている。特にJW25のMH児発言を引用して、コスモスの花言葉から、題名の意味について発言している。この発言内容は教師からも賞賛され、その後の議論のきっか

けとなっている。第3分節 JW38や40でも、前の発言と別の観点から自分の考えを述べている。具体的には、父親の台詞（叙述）から、「覚えていてね、みたいな感じ」や「その花がお父さんの気持ちがこもっている（中略）忘れてもらいたくない」という発言があることから、戦争に向かう父親の心情に寄り添いつつ、「一つの花」という題名につけられた意味について考えていることが解釈できる。第4分節では、IY70の「あるいは」と「もしかしたら」の問いかけにいち早く反応（JW71）している。IYの「もしかしたら」の方がいいという意見に対して、JW74では、「あるいは」の方が適切であることを、例文を挙げて述べており、これはMC81の発言に影響を及ぼしていると考えられる。第5分節では、KH92「題名は『一つだけの花』でもいいのではないか？」という問いかけに対して、TSに付加しながら JW101で「一つだけの花」でもよかったことを発言している。T103は、これらの発言に対して同意しつつもゆさぶりをかけているが、時間の都合もあって、この議論はあまり深まりがないままに終わっている。

このように、JW児は、友達や教師の問いかけに即座に反応しながら、自分の考えを述べている。MC児と同じように、友達の発言をよく踏まえながら発言していることが特徴的である。さらに「優しさ」「平和」「愛情」など、本作品の主題に関わる重要な言葉を出している。ただ、KH92の題名に関する問いかけに対しては、十分な議論ができなかったことから、JW本人は、「消化不良」であったこともうかがえる。しかしながら、本授業においては、語彙が豊かで、友達との関わりによって読みを追究していかうとする姿が数多く見られた。

6. 研究のまとめ

抽出児中心型発言表による授業分析から、以下のような点が明らかになったといえよう。授業全体を通して、教師は、授業の進行を司会役の子どもに委ねながらも、子どもの発言にその都度丁寧に対応し、発言の内容を繰り返しながら確認する、発言内容を全体に広げる、根拠を尋ねるなどの姿が見られた。その中で、子どもの方から学級全体に問いかける雰囲気も教師自らが醸成していかうとする姿も見て取れた。一方、子どもの発言は活発で、発言の長短はありながらもほぼ全員の子どもの発言している。そして、友達の発言に互いに付加したり、反論したりするなどしながら、粘り強い学習を展開していた。ただ、ノートに書く時間、調べる時間等を取ったことで、話し合いの時間が足りないと感じていた子どもも多いようであった。その中でも、KH92の発言（問いかけ）によって、教師の力を借りずとも、子ども自身の発言の繋がりによって、主題（『一つの花』の意味）にさらに迫っていかうとする姿も見て取れた。

抽出児の JW と MC は、友達の発言を受けながら、積極的に長い発言をしていた。特に、二人は、主題を追究する上で重要な言葉（例えば、平和、愛情、大事に、等）を数多く出しており、学習が停滞しそうな場面において学級全体の発言をリードするような役目を果たそうとする姿が見られた。

以上のような姿を明示できたという点で、国語科の実践においても、抽出児中心型発言表によって、抽出児とその他の子どもの発言、教師の発言と関連させながら詳細に分析することには意味があったと言える。

最後に、今回の授業の実践者である F 教諭について触れておきたい。F 教諭は、教職経験6年目で、これまで数多くの国語科の授業実践を行っている。今回、授業記録を F 教諭とともに読む機会を得た。その中で、F 教諭は、読みを深めるという観点から、授業中には捉えきれなかった子どもの重要な発言や、子ども同士の発言の関連性に気づいていっている。さらには、子どもが司会を行う授業の要点について、司会に任せる内容と教師の「出」のタイミングや、教師がどの言葉にかかわって子どもに問うのかについて自分の授業の内容的構成を客観的に捉え、次なる授業への改善の方途を模索していた。このことから、授業記録をもとに授業を解釈すること（授業分析）が、質的な授業評価として機能しており、授業もしくはカリキュラムの改善に向かう実践的なマネジメントが F 教諭の内面に働いていることの一端をうかがい知ることができた。

今後も質的な授業評価について教師教育の文脈から研究を進めていきたい。

《第2分節》

- TS 15：題名の一つの花の意味は、読者をひきつけわくわくさせる工夫なんじゃないかと思います。
- T 16：おお、またちょっと違った意見がでてきたね。
- EA 17：一つの花って書いてあったら、なんか、文章をよく読まないという意味があまりわからないから、だからしたと思います。
- IR 18：ST くんにつけ加えて、白いスーホと同じで一つの花の題名って普通一輪の花って書くって思わせて、書き出しが鍵かっこで始まるから、これからのイメージを持たせようとしていると思います。
- T 19：なるほど。ふつうは「一輪だけ」っていうね。
- IM 20：ゆみ子が、一つだけって言ってたから、普通は一輪の花と書くと思うけど、作者がゆみ子に合わせていると思います。
- T 21：ゆみ子にあわせて。なるほど。
- MC22：SM さんとか TR くんにつけ加えみたいになるんですけど、ゆみ子は一つだけ一つだけといていた、それをお父さんが真似してひとつだけあげようって、それで一つが題名になったと思います。
- YM23：MC くんが言ったことに付け加えて、主人公の一番最初に覚えた、主人公じゃなくてゆみ子の一番最初に覚えた言葉が一つだけちょうどいい、しかも、物語の最初にひとつだけとかついて、あと、えっと24段落の「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花」と、一文に2つも一つだけとついているからそこが協調されてるから、一つだけの花という題名がついたと思います。
- T 24：なるほどね、最後の言葉ね。

《第3分節》

- JW 25：えっと僕は、えっと一つの花っていうことは、お父さんのセリフに「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、大切にするんだよう——。」というセリフがあるから、お父さんの優しさを表していると思います。理由は、MH くんが言ったことを引用するんですけど、コスモスの花言葉は、平和と愛情を表しているからです。
- T 26：ちょっと MH くんが生かしたね。JW くん、すごい。えっと、お父さんの優しさだけじゃなくて、平和を表している。司会さんも言っているからね。
- WK27：ありがとうございます。えっと、僕は、24段落で「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——。」って、お父さんがゆみ子に一つの花をあげたことによって、3段落で、一つだけの花だったのが…
- T 28：3場面ね
- KH29：あ、3場面で、一つだけの花だったのが、トンネルができるくらいたくさん花になっているから、一つが、お父さんの愛情とかによって、種がたくさんひろがっていったから、それが種みたいな意味がある。
- T 30：種みたいな意味があるだろうと…はあ、おもしろいね。
- MY31：戦争の中で、美しく咲いていた一つだけの花だから、一つの花だと思います。
- T 32：なるほどね。ああ！ だからね。
- MC33：一輪の花とかなんか誰かので、普通になんかあれにいるような感じだから。
- GH34：MY さんにつけ加えて、えっと戦争の中で一つだけ咲いていた、一応ひとつの命なので、そういうのにつなげて、だと思います。
- T 35：すごい、命って言ったね。はあ、すごいね！
- Cn 36：一輪の命。
- T 37：うん。命。
- JW 38：ありがとうございます。えっと、あと他に一つあるんですけど、もらったこと、お父さんからお花をもらって、自分のことを覚えていてねみたいな感じだと思います。理由は、お父さんの「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、大切にするんだよう——。」ということから、
- T 39：大事にするんだよ、ね。
- JW 40：大事にするんだよってことから、えっと、そのお花がお父さんの気持ちがこもっているから、忘れないための、忘れてもらいたくないための…
- T 41：なるほどね。お父さんの気持ちね。(後略)

抽出見中心型発言表

発言番号	教師 T	司会	抽出見 MC	抽出見 JW	他の子ども	Cn	分節
1		→					1
2	§ MNの疑問						
3					IR 輝いて生きて欲しい 強調している		
4					MN 最後にもらったもの		
5	MN々						
6					FS 絆的存在 輝いて欲しい		
7					RT (+FS) 繋がっている		
8	=						
9					EE 最後にもらえた 繋がっている		
10	=						
11					SM 戻らないかもしれない		
12	?						
13					ST 子どもから見てる		
14	=						
15					TS 読者を惹き付ける工夫	2	
16	!						
17					EA よく読まないの意味がわからない		
18					IR (+ ST) イメージを持たせる		
19	=						
20					IM 作者=ゆみこ		
21	=						
22			ゆみ子の言葉を父が真似 (+SMTR)				
23					YM (+ MC) 最初に覚えた言葉 強調		
24	=						
25				優しさ 平和と愛情		3	
26	MC !						
27					WK ∞		
28	→						
29					KH 愛情 種みたいな意味		
30	!						
31					MY 戦争の中美しく咲いていた		
32	=						
33			普通				
34					GH (+ MY) 戦争 命		
35	!						
36							一輪の命
37	=						
38				覚えていてね +			
39	々						
40				大事に 忘れてもらいたくない			
41	=						
42					TM 生きて欲しい		
43	=々						
44					TS 世界に一人しかいない		

発言番号	教師 T	司会	抽出見 MC	抽出見 JW	他の子ども	Cn	分節
45	! ?						3
46					TS 世界に一人だけ		
47	々						
48					UU (TS+) 同じものはもうできない		
49	■々						
50					EA 一輪=一つ		
51	■々						
52					GH お父さんの印象		
53	=						
54			+				
55			ゆみ子がよろこんで 愛情				
56	=						
57		?					4
58	?						
59						§	
60						?	
61						?	
62	?						
63						全部?	
64						平和	
65						読者	
66	=						
67						疑問 §	
68	=						
69		→					
70					IY あるいは→もしかしたら?		
71				!			
72						?	
73		?					
74				つながりが変			
75						?	
76		§ ?					
77	!						
78						§	
79	→辞書						
80						=	
81			JW■「あるいは」がふさわしい				
82	々						
83						!	
84	→						
85						類比	
86	々! ?						
87			お父さんの顔を覚えていません				
88	■々						
89						?	

発言番号	教師 T	司会	抽出児 MC	抽出児 JW	他の子ども	Cn	分節
90	⇒						4
91						?	
92					KH なぜ世界に一つだけの花ではないのか?		5
93	!						
94						⇒	
95	§♪						
96					IR 世界中には他にもある		
97	?						
98					TS ≠		
99					TS 機械が作ったやつでも一個もない		
100					UU(+TS) 代わりは絶対はない		
101				JW(+TS) 世界に一つだけの花			
102					SM(+TS) 髪の毛の本数も違う 世界に一つだけの花		
103	⇒?						
104					OH ⇒		
105			≠TS 花びら、花の特徴も長さも違う				
106	⇒						
107					MY 美しいものをゆみ子が気にしたきっかけ		
108	?						
109						一つだけちょうだい	
110	々⇒						
111		?納得					
112						⇒	
113	♪						
114		→					6
115	?						
116						?	
117					MN 輝き 絆 題名		
118	♪						
119					MN ⇒		
120	♪						
121		→					
122					KK 題名 思い 愛情 輝いて欲しい		
123	!						
124		→					
125					RT 命は世界に一人しかない 輝いて生きて欲しい		
126						花言葉	
127					RT つなげていた		
128	⇒						
129		→					
130		→					

会議への参加状況

「付け加え+」「問いかけ?」「とまどい∞」「促し§」「雰囲気♪」「指示→」「驚き(賞賛)!!」「同意(うなずき)⇒」「疑問≠」「整理☐」「確認(繰り返し)々」