

自分のことばを大切にす国語教育実践

—小学4年生28人とのかかわりを通して—

学校法人鶴学園 なぎさ公園小学校 原田大介

0 はじめに

教師が自分の実践を語る時、職務としての様々な圧力や条件と疲労から、語りの主語（自己意識）と、語りの宛先（相手意識）を見失いがちになる。私自身、小学校の研究会で自分の実践を語る時、語りの主語が「自分が所属する学校（管理職）」なのか「教師としての私」なのか「研究者としての私」なのか、また、語りの宛先が「自分が所属する学校（管理職）」なのか「他の教師」なのか「他の研究者」なのか、わからなくなることがよくあった。

本稿では、意図的・自覚的に、私自身による、私自身のための語りをめざしたい。主語は私であり、宛先も私である。職務としての圧力や条件と疲労に振りまわされた語りではなく、一度素朴な「私」という個の視点を取り戻すことで、教師が実践を語る上で捨象しがちな大切なものを取り戻すことができると考えるからである。

しかし、私から私への語りは、他者を寄せつけない自己満足だけの閉じた物語になりがちである。この問題を解消するために、本稿における語りには、「学習者」という視点を導入したい。ここで言う学習者とは、子どもたちのことであり、私たち自身のことでもある。私たちは、児童・生徒という制度的な立場から国語科授業に参加する／しないに関係なく、小学校教諭や大学教員という制度的な職業に就く／就かないに関係なく、一生涯の中でことばを学び続ける存在（学習者）である。学習者ということばが示す対象は、教室だけの子どもたちに限定できるものではない。

ひとりの学習者であることを自覚した教師の語りは、学ぶことを求めている他の教師や研究者のもとにも届くはずである。このとき、教師が自分の実践を語る時の主語は、「学習者である制度的教師（研究者）としての私」となる。同様に、語りの宛先は、「学習者である制度的教師（研究者）としての私」となる。学習者であることを自覚した教師の語りは、子どもたち一人ひとりとつながる可能性を生み出すだけでなく、他の教師や研究者ともつながる可能性を生み出すだろう。

上記のような問題意識をふまえつつ、以下では、小学4年生28人の子どもたちと教師との関係性の中で生まれた「自分のことばを大切にす国語教育実践」を提案したい。尚、本稿における子どもたちの名前はすべて仮名である。

1 実践の趣旨—子どもたちの実態から—

菜摘は、2007年4月～2008年3月に、勤務先の公立小学校で出会った小学4年生である。私は菜摘が所属するクラスの学級担任であった。

2007年4月、菜摘は「ぶっ殺すぞ」「死ぬ」「カス」「バカ」「だれに口聞いてんじゃ、コラ」「あんなやつ（原田）の授業なんか受けてられっか」「この授業は、めんどくさいんじゃ」「知らん」「つまらん」などの発言を教師や友人に繰り返し、怒りを吐き捨てるかのように思いをぶつけていた。殴り合いのケンカになれば、菜摘は相手の腕に自分の爪を食い込ませ、血が出るまで手を放さなかった。このため、菜摘がケンカで負けることはなかった。

菜摘の学力は平均よりも高く、基礎的な問題であれば間違えることはなかった。しかし、学校で習う教科内容と家族や友人とのあいだで起こる出来事とのずれに、菜摘は激しく苛立っていた。学校で習う内容は、「今ここ」を生きる菜摘を救うものになり得ていなかったのである。

菜摘が抱えている困難の中心は、家族という関係性にあった。2007年4月当初、暴力的な言動を家の中で繰り返す父親に対し、菜摘は「元ヤンキーだから、しょうがないんよ」という固定化した語りを続けていた。菜摘は絶対的な存在として父親を位置づけ、父親と自分自身との関係について考えることを放棄していた。

目の前で母親が父親から殴られるのを日常的に見ていた菜摘は、母親にも父親にもことばを失い、その怒りをクラスの友だちや教師や妹にぶつけていた。菜摘の家庭は経済的にも難しい状況にあったため、菜摘が抱える困難は、夫婦仲の難しさだけに回収できるものではなかった。

このような現状から、教師は菜摘に対し、一つひとつのことばの意味について考えることができるような姿勢を育む必要性を感じた。教師はまず、「自分のことばを大切にすること」を学級の目標として掲げた。授業内外で暴力的・差別的な発言が子どもたちのあいだで生まれれば、教師はその都度考える時間を設けた。加えて、国語科の授業では、子どもたちが興味・関心をひく内容（特に自分自身の問題や他者とのコミュニケーションの問題に関するもの）を厳選し、繰り返し自分の考えを書くように求めた。

一つのことばの意味について問いかける友人や教師を前に、葛藤や煩悶を続けた菜摘は、少しずつ自分のことばに立ち止まるようになっていた。菜摘は、2007年8月あたりから、自分が父親や母親に対して感じている思いを打ち明けようになり、家族との衝突を続けた。また、菜摘は教師との間で赤ペンによるお手紙と相談を続けた。このような取り組みの中で、菜摘には「自分のことばで考える」という姿勢や態度が生まれ、勉強も落ち着いて取り組むようになっていった。苦手であった「人の話を聞くこと」においても、菜摘は落ち着いて受け答えができるようになった。

菜摘のように、家族や友人との関係性から生じた難しさに直面している学習者は少なくない。父親の暴力に悩む学習者は菜摘だけでなく、弥生や沙理奈など、同じクラスの中で他に2人いた。また、母親の変死の事実を受けとめることができない航希、障害をもつ兄のこを受けとめることができず、「ガイジ」という障害者を差別することばを友人に使い続ける拓己、新しい父親とかかわることの難しさから母親と一緒に家出を続ける由里、「将来、女は家事をすべきで男は働くべき」という極端な性役割を求める母親に従わざるを得ない状況にある舞衣、教育熱心であることを自称する母親に漢字の間違いを消しゴムで消され続けた結果、自分が書く文字に自信をなくした伸也、過去のいじめ体験から友人を見下す態度を続け、少しでも人の上に立とうとする陽平など、学習者が抱える困難は学習者の数だけある。

このような学習者を前にしたとき、国語教師には何が求められているのだろうか。次節では、子どもたちとの関係性を深める上で欠かせなかった4つの単元の概要を紹介する。

2 実践の概要

2.1 単元「生き物の関係性について考えよう」の場合

実施日：2007年6月14日～6月27日（全10時間）

教材：武田正倫「ヤドカリとイソギンチャク」『新しい国語 四上』（東京書籍）pp.36-42、武田正倫（1990）

『さんご礁のなぞをさぐって—生き物たちのたたかいと助け合い—』（文研出版）

活動内容：生き物の関係性について調べ、レポートにまとめて交流する。

学習内容：生き物の関係性について学び、人間同士の関係性について考える。

<単元の流れ>

第1・2時 「ヤドカリとイソギンチャク」の全文を音読して、初読の感想を書く。

第3時 初読の感想の交流会。

第4・5時 『さんご礁のなぞをさぐって—生き物たちのたたかいと助け合い—』のp.17、p.27、p.35、p.40を読んで、「共利共生」「片利共生」「寄生」について考える。

第6時 生き物の関係性について、自分の考えをまとめる。

第7・8時 他の生き物の関係性について調べ、レポートにまとめる。

第9・10時 レポートの交流会。

○単元全体の振り返り

子どもたちのあいだで盛り上がったのは、第4・5時の授業であった。筆者である武田は著書の中で「共利共生」「片利共生」「寄生」という考えを提示していた。それぞれの用語について、武田は次のように説明している。「共利共生」：「二種類の動物のどちらが欠けても成り立たないような強い協力関係（p.17）」「おたがいにはなれては生活できないほどに共生関係が進んでいて、両方は利益を得る（p.40）」。「片利共生」：「二種

類の動物がいっしょに生活していて、片方だけが利益をえて、もう一方には害がないという関係 (p.35)。「寄生」：「できるものなら追い出したいめいわくな相手 (p.35)」。また、「寄生」の説明において、武田は次のように述べている。「サンゴとサンゴヤドリガニの場合はサンゴが明らかに害をうけていますから、「片利共生」をとおりこして「寄生」ということができます。人間社会でも、こまったことに、自分だけよければよいという人がいますし、他人に迷惑をかける人もいます。海の中でも同じ……です。(p.35)」。教師は武田の文章を印刷して配布し、ワークシートで次のように問いかけた。「筆者の武田さんは、生き物の関係性について「共利共生」「片利共生」「寄生」ということばで紹介しています。みなさんは、私たち人間の場合でも、そのような関係性があると思いますか？」教師の問いに対し、泰希は「おれと兄ちゃんの関係は寄生！兄ちゃん、すぐにおれをぶっってくるし！」と答えた。また、菜摘は「私と妹の関係は片利共生。妹は私の物をよくとってくるし、死ねとかアホとか言ってくる。」と答えた。舞衣は自分と母親との関係を「共利共生」ということばで説明を試みたが、途中で「片利共生かもしれない」とことばをつまらせていた。ヤドカリとイソギンチャクの関係から人間同士の関係について考える学習は、子どもたちの関心を惹きつけたようである。発言することや書くことを楽しみながらも、自分と親しい誰かとの関係をどのように名づけることができるのか、また、なぜその名づけが正しいと思うのかの理由についても書きだすことができていた。生き物の関係性を学んだことは、2月に「ごんぎつね」を通して学ぶ「コミュニケーションについて考えよう！」の基礎に位置づく単元となった。

2.2 単元「愛の心について考えよう」の場合

実施日：2007年10月8日～11月2日（全13時間）

教材：「世界一美しいぼくの村」『新しい国語 四下』（東京書籍）pp.5-19、小林豊（1995）『せかいいちうつくしいぼくの村』（ポプラ社）、小林豊（1996）『ぼくの村にサーカスがきた』（ポプラ社）、小林豊（2003）『せかいいちうつくしい村へかえる』（ポプラ社）、アフガニスタンの写真

活動内容：①教科書の編集者にお手紙を書く。②愛の心をえがいた本を見つけて紹介する。

学習内容：愛の心について、自分のことばで説明する。

<単元の流れ>

第1・2時 「世界一美しいぼくの村」の全文を音読して、初読の感想を書く。

第3時 初読の感想の交流会。

第4時 「世界一美しいぼくの村」(p.15)とつぶやいたヤモの思いについて考える。

第5・6時 教科書編集者は、なぜ「世界一美しいぼくの村」を「愛の心をえがいた物語 (p.5)」と考えたのか、その根拠を文章の中から見つけて考えたことを話し合う。

第7時 愛の心について、自分のことばで説明する。

第8時 愛の心についての考えを交流する。

第9・10時 教科書編集者にお手紙を書く。

第11・12・13時 愛の心をえがいた本を見つけ、紹介する。

○単元全体の振り返り

第5・6時の授業に始めに、教師は子どもたちに一つの国語の教科書ができるまでの過程について説明した。その説明の中で、教科書をつくる会社には教科書の編集をする人（教科書編集者）がいることを伝えた教師は、教科書の「愛の心をえがいた物語を読もう (p.5)」「愛の心をえがいた本を読み、読書会を開きましょう (p.6)」という文章に着目させ、教科書編集者が「世界一美しいぼくの村」を愛の心をえがいた物語として位置づけていることを確認した。子どもたちは教科書編集者になったつもりで、なぜ愛の心をえがいた物語だと考えたのか、その根拠を文章から見つける活動にとりくんだ。その話し合いを終えた後、教師は子どもたちにワークシートで、「あなたは教科書編集者の考えにさん成ですか？反対ですか？さん成と反対の両方ですか？どれかに○をつけて、そう思う理由についても書こう」と問いかけた。結果は、賛成9人、反対8人、両方7人、無回答2人、提出なし2人、というものだった。例えば賛成と答えた彩香は「お父さんも、ヤモも、ハルーン兄さんのことを、心配して、羊にバハールという名前をつけたから」と述べた。両方の涼

子は「たしかに愛のこころをえがいているところもあるけど、さいごは、けっきょくかなしいじゃないですか」と述べた。反対の亜実は「それは教科書編集者さんがかってに思っていることであって、この本を書いた人は愛の心をえがいているのか、えがいていないのか、わからないので、かってに決めない方がいいと思います。」と述べた。教科書編集者という存在は、子どもたちにとって新鮮だったようである。賛成の意見も反対の意見も、教科書編集者という存在をきっかけに話し合いが深まった。反対の意見を表明した亜実は、愛の心を説明する第7時の授業で、「愛の心とは、悪いことをしたらしかる。よいことをすればほめる。それが愛の心だとわたしは思っています」とコメントし、多くの子どもたちの共感を呼んだ。仲の良い友だちに注意をするとけんかになるから絶対にいや、と以前に教師に伝えていた結麻と菜摘と舞衣には、亜実のことが特に響いていたようであった。

2.3 単元「障害について考えよう」の場合

実施日：2008年1月22日～1月25日（全4時間+道徳で2時間）

教材：「心の信号機」『みんなのどうとく』（学研）pp.18-20、倉本智明（2006）『だれか、ふつうを教えてください！』（理論社）pp.108-109、白杖、アイマスク、視覚障害をもつ方へのインタビューのビデオ

活動内容：アイマスクやガイドヘルプを体験して、視覚障害をもつ方とのかかわり方を話し合う。

学習内容：「障害」の意味について、自分のことばで説明する。

<単元の流れ>

第1時 「心の信号機」の全文を音読して、初読の感想を書く。

第2時 『だれか、ふつうを教えてください！』（pp.108-109）を読んで、「心の信号機」における障害者の語られ方と比べる。

第3時 視覚障害をもつ方へのインタビューのビデオを見て、感想を書く。

第4時 アイマスクやガイドヘルプを体験する。

第5時 「障害」という意味について自分のことばで説明する。

第6時 「障害」についての考えを交流する。

○単元全体の振り返り

幼少の頃より吃音という言語障害をもつ教師は、ことばがつかかかすることで友だちにからかわれた経験や、今でも人とかかわることが得意ではないことを子どもたちに伝えていた。しかし、ふざけた言動を見せる友だちに対して「ガイジじゃ〜」とからかうことばは、ふとしたきっかけで子どもたちの口から聞こえていた。特に、障害をもつ兄がいる拓己を中心にその語りの傾向が見られたため、教師は障害について考える授業を設定するタイミングを見計らっていた。3学期に入り、自分のことばで語ることができ、友だちのことばを受けとめる準備が子どもたちにでき始めているように感じた教師は、道徳の授業と合わせて6時間の授業を設けた。

「心の信号機」では、目の不自由な男性を「心ぼそそうに立っている（p.19）」「ひき返して、あの人の手をとって、わたるのを手つだってあげよう（p.19）」など、障害者をかわいそうな人・助けなければならない人として語られていた。一方、『だれか、ふつうを教えてください！』では、「ぼくがよく「困ったなあ」と思うのは、電車のなかで座席をゆずられてしまうことです（p.108）」「ゆずってもらうと、なんだか後ろめたい気分になる（p.109）」と述べられているように、かわいそうな人・助けなければならない人として位置づけられて困惑する全盲の筆者の思いが記されていた。二つの文章を比較した後、子どもたちの障害者に対するイメージを確認し、実際に全員でアイマスクとガイドヘルプを体験した。最後に、教師は障害についての説明を子どもたちに求めた。将太は「「障害」とは、体のどこかが、不自由な人のこと」と説明した。菜摘は「①体に不自由な所がある人。②人がなりたくない人。」と説明した後、②については自分でもよくわからないと答えた。授業中、沈黙を続けていた拓己は、最後にワークシートに「自分でできないことが多いこと」と答えた。話し合いには教師も参加し、障害について「私たち一人ひとりの中にある、考えなければならない大切なこと。でもときどき自分は逃げ出したくなる。」と語った。

2.4 単元「コミュニケーションについて考えよう」の場合

実施日：2008年2月1日～2月22日（全9時間）

教材：「ごんぎつね」『新しい国語 四下』（東京書籍）pp.63-80

活動内容：コミュニケーションについての自分の考えを書いて交流する。

学習内容：ごんと兵十のすれちがいを通して、コミュニケーションについての理解を深める。

<単元の流れ>

第1時 「ごんぎつね」の全文を音読する。

第2時 わからない語句を班で調べ、物語の意味がだいたいわかるようにする。

第3時 初読の感想を書く。

第4・5時 初読の感想の交流会。

第6時 「コミュニケーション」についての自分の考えを書く。

第7時 「コミュニケーション」についての交流会。

第8・9時 「家内」ということばから、かくれた差別について考える。

○単元全体の振り返り

教師は年間を通して学習記録を残している。その記録は自分が振り返るために作成したものであるため、文章構成は一貫したものではないが、当時の子どもたちとのやりとりや教師の思いが臨場的に記されているので、以下にそのまま抜粋した。場面は、第3時「初読の感想を書く」の授業であり、「ごんぎつね」の全文を読んで、子どもたちが初読の感想を書き始めたところからである。

ごんが悲しかった。という感想で終わらせようとする子どもを何人か見かけたため、教師は後半に予定していたコミュニケーションの視点を初読後すぐに提示することを決める。「ごんはきつねだから、みんな自分とは関係のないことだと思ってわかりにくいのかもしれないけれど、一回きつねであることを横に置いて、ごんを人間だと思ってみてください。実際ごんは人間のようにしゃべっているしね。」（きつねと人間の絵をかいた後、ごんも同じように人間のかたちに変える。「ごんすけ」という名前がおもしろかったらしく、子どもたちは笑っている。）「ごんを「ごんすけ」だとして、このお話は、ごんすけと兵十のハッピーエンドになるかな？最後抱き合って、ずっと仲良しだねって、言ってるかな？」（冗談っぽく語る教師に対し、子どもたちも「いやいやいや」と笑いながら否定する）「最後、悲しい結果になっているよね」（子どもたち、うなずく）「さて、多くの子がごんは悲しいと書いていて、私も確かにそう思うのだけど、ここでは、もう一段階みんなには深く考えてほしいです。ごんすけと兵十の関係って、何か、私たちの関係ににているところはないですか？自分と友達、自分と家族、とか。何かのきっかけで仲がわるくなり、そのまま悪い状態が続き、いつまでも仲直りできていない状態。こちらから何かしたり、相手が何かをしてくれたりするのだけど、どうにもすれちがってしまう状態。こんな関係は、みんなにはないですか？」（「僕は別に仲がわるくなることはない！」と陽平、「あるかも！」と舞衣、「あるけど言えん！」と由里。「よ一、わからん！」と勇也。）「今回は、コミュニケーションについて考えてみよう。みなさん、この言葉を聞いたことありますか？」（ほとんどが聞いたことがあると答える）「コミュニケーションは、「人間関係」という言葉を英語にしたものだと思います。コミュニケーションは、子どもにとっても大人にとっても、とっても難しい問題です。私も、よく人付き合いに悩んでいます。得意なときもあるけど、苦手なときも同じぐらいあります。私も考えていることを伝えるけど、みんなからもぜひ教えてほしいです。」「ごんぎつねを読んで、自分の経験を思い出して書いてみよう。」

（2008年2月7日の記録から抜粋）

「コミュニケーション」について考えるための教材として「ごんぎつね」を位置づけた教師は、子どもたちに初読の感想を書かせる時点で、普段の人間関係の視点から具体的に書くように提案している。また、教師自身も、単元「障害について考えよう」のときと同じように、吃音が原因で人間関係が苦手であるという思いを伝えた。ときに笑いながら、ときに考え込むような顔をして聞いていた子どもたちは、「兵十とごんの

関係」を、「わたしと誰か」の関係の物語として読み始めた。そして生みだしたものが、以下の感想である。

○ごんぎつねは、自分と同じ一人ぼっちになった兵十をあわれに思ったんだと思います。いくりや松たけをもっていったんだと思います。でも、さいしょにもっていったいわしは、ごんぎつねがぬすんだいわしなので、ぎゃくに兵十がひどいめにあってしまいました。ごんは、「しまった」と思いました。それは、ごんの心の心が自分と同じ兵十のことをしんぱいしていたからだと思います。

兵十は、たいせつな人をなくして、すごく悲しいきもち。私も夏に大好きな、ひいおばあちゃんが亡くなって、私は、すごく悲しかったです。でも、そのとき、いとこが悲しいことをわすれさせようとして、プールなどにつれていってくれました。それのおかげで、私は、いまは、なくのをこらえられます。いとこがいなかったら、私は、今までずっとないていたと思います。(結麻)

○せつない。2人ともかわいそう。やよいとうちの関係ににている。どっちもどっちでわるいと思う。私とやよいがけんかしてなかなかおもしろいとするんだけど、まわりのともだちがわるぐちをいってなかなかおもしろくないいいじゃんといわれるので、なかなかなかなかおもしろくないんだけど、さいしゅうてきにはなかなかおもしろくて、もとの2人にもどる。(菜摘)

○ごんは兵十のうなぎをとったのは、わるいけど、兵十は、もわるいと思いました。友達とけんかしたときに、相手の友達がげんかんのぼすとに毎日毎日おっくってきて、ふうとうの中にキーホルダーや、シールが入っていました。だから、ちょっと兵十に、にていると思いました。(未果)

○どうしてごんぎつねは、いたずらをしたくなるのだろうか？どうして兵十はぬすとぎつねだとすぐに分かったのか。たとえば、そう思っても、うつなんてひどすぎると思います。それに、たしかめもせずうつのか。ちゃんとたしかめていれば、こんなことにはならなかったのに。どうして兵十は、ごんがくれている事に気づいてやっていけば、よかったのに。いたずらをしたごんぎつねも悪いけど、殺すことまではいきすぎだと思う。ちゃんとゴンにあやまった方がいい。(亜実)

○ごんは、いつも×2イタズラばかりだったのに、最後はすごくいいことをしたので、ごんはすばらしい『きつね』だと思いました。兵十はお母さんのために、『うなぎ』をとって、すごく、兵十は、お母さんを「助けたい」と言う、きもちがつたわってきました。わたしも、ごんと兵十みたいに、未果さんと遊ぶやくそくをしていて、わたしが、遊のをわすれてしゅうごく場所に、いけなくてけんかしてしまった時すごくさびしくなりました。でも1週間ぐらいたつと、なかなかおもしろい、できてすごくうれしかったけいけんがあります。わたしは、ごんと兵十みたいに、けんかをした時のようになった時のごんと兵十のきもちがよくわかりました。(由里)

○ごんぎつねはいろいろしんせつにしたのにうたれてしんでかわいそう。ごんはひょう十となかなかおもしろいたいの、なかなかなかなかおもしろいできない。けんか中のともだちをころしてしまった。1組の田中くんとけんかしていても、5分くらいで仲なおりをします。(陽平)

○ごんぎつねは、毎日、毎日、まつたけ、くりをとどけているのに兵十がころしてしまうのと思いました。ごんは、なにもしていないのにどうしてころさなければいけないんだろう。前にゆまさんと、一年生のこと三年生のこと、いっしょにあそんでいて、ドッチボールでわかれて、ゆまさんチームとみゆきチームで分かれました。みさきの方がドッチとゆまさんチームがおにごできまりました。でもゆまさんがジャンケンでかったほうのあそびをする、と言ったのでジャンケンをしました。みゆきチームがかったのに、あいてがちがうあそびをして、こちらがこまった。年がじょうでゆまさんがドッチのときゴメンネとかいていました。今は、仲良しよし。(美雪)

○ごんはいいことをしていたのに、なぜうたれなければならぬのか(1度はわるいこともしたけど)。自分がひょうじゅうだったら、まずそつとごんがなにをしていたのかをしらべて、なにかをやっていたと思います。私はさきさんやようへいくんとなどかケンカをしたけど、おそくて1日はやくて1分でなかなかおもしろいから、ごんやひょうじゅうなどのようなことはありません。(涼子)

○ごんはしんでしまっかわいそう。兵十は、ごんのことを考えてない。と思いました。けど、兵十もはんせいしていると思います。ごんは、兵十にうたれてかわいそうだ。ごんを生きかえさせたいです。兵十も

いわし屋からなぐられてしまって、兵十もまあまあかわいそう。○自分経験 2007年の夏ぐらいに、友達の教科書をかりて教科書にらくがきをして、絵を書いてしまって、ゴメンネとっかいあやまった時はゆるしてもらえただけど、昼休みにはなしかけてもむしされ、3回ぐらいあやまっても、ゆるしてもらえず、手紙で、2回目だけど、やはりゆるせませんと手紙でかかれ、もういらついで母さんにゆって、「おわり」になった。まだ、なかよしでわなない。私は、ごんであり、兵十でもあります。ごんの理由は、なんかいもあやまっている所。兵十の理由は、らくがきをしてしまって、人の絵を書いてしまったことです。(舞衣) (2008年2月7日の記録から抜粋)

学力的に難しい状態にある由里や美雪が全力で自分の経験と結びつけて語ろうとする姿を見て、とまどっていた他の学習者も喚起されて書き始めるという事態が生まれた。また、教師が自分自身のことを語ったことも効果的だったようである。「ごんや兵十のようなことはない！」と主張する陽平や涼子の意見と、それに疑問を唱える者もあられ、感想交流会は盛り上がった。結果、1時だけの予定が3時分の授業を使った。中でも舞衣の「私は、ごんであり、兵十でもあります」ということばは(下線部参照)他の学習者の共感をよび、そのことばの意味について、本人を中心に話し合うことができた。内容の濃い話し合いができ、十分に「コミュニケーション」について考えることができた判断した教師は、授業を7時で閉じた。第2時の授業で「家内」ということばについての質問が子どもたちから出ていたので、第8時と第9時の授業は、「家内」ということばがもつ「かくれた差別」について考える時間にあてた。結果として、「男性」「女性」「父親」「母親」などの関係性について考えることもでき、「コミュニケーション」の理解をさらに深めることができた。

3 成果と課題

3.1 成果

この1年間で菜摘は、「あやまるときのことば」と「アドバイスのことば」を他者とのかかわりの中で見いだした。菜摘自身もまた、授業の中で「あやまることができたのは、私にとってきせき」とワークシートに書き残している。家族や友だちにあやまることや助言ができることは、菜摘自身が生きていく上で切実に必要とした「ことばの学び」であった。このような学びを迎えることができた背景には、菜摘が自分自身の言動をかたちづけていた上下思想や自己否定を自覚し、自分や他者に向けた固定化した語りを和らげようと試み続けたことにある。菜摘は、自分自身や他者とのかかわりを通してことばで語ることの責任を見出しつつ、様々な暴力や困難の中で消えてしまいそうな自分の輪郭を、絶えず自分のことばでかたちづけていった。

また、上記のような価値目標を見出した菜摘は、学習指導要領に記載された技能目標を発展させることができた。それは、「相手の意見をまずは受けとめ、その上で自分の意見を言えること」「自分の知識や思いや経験を振り返りながら書くこと」「事実と意見を分けて書くこと」「文章の中から自分の意見をかたちづけるための根拠を読み取ること」などを挙げるができる。

一つひとつのことばについて考える過程において、菜摘の変化だけでなく、クラス全体にも学ぶことに対する意識の変化が生まれた。子どもたちは、ことばの意味に立ち止まるようになり、自分のことばにも自信をもち、「勉強する自分」を受けとめるようになっていった。

2007年4月に実施したCRT(目標基準準拠検査)の正答率は全国平均に近い状態だったが、11か月後の2008年2月のNRT(集団基準準拠検査)では、国語の全国平均正答率が58.1という条件の中で、同クラスの正答率は69.4であり、全国偏差値は56.8という結果だった。本校は全学年で12クラスあり、すべてのクラスがNRTのテストを受けたが、国語の偏差値の学校平均は51.4であった。本稿で提案した「自分のことばを大切にする国語教育実践」に取り組むことは、紙上で評価される「学力」においても、よりよい結果を生み出す可能性を秘めている。

4年生28人と教師との関係性の中で生まれた国語教育実践は、「①自分自身について」「②自分と家族の関係について」「③自分と友だちの関係について」「④自然や生き物について」「⑤障害について」「⑥笑いについて」「⑦コミュニケーションについて」「⑧死について」「⑨差別について」「⑩愛の心について」「⑪事実と

意見について」など、授業をかたちづける上で必要な様々なキーワード（教育内容）を生み出した。ここで挙げたキーワードでつくられた授業実践と、授業内外における子どもたちとのかかわりのすべてが、「自分のことばを大切にす国語教育実践」だと考える。

3.2 課題

国語教師に必要なのは、(1) 学習者の実態を見つめること、(2) その実態に照らした授業実践を構想すること、(3) 教師としての自分自身の国語教育観を見つめること、の3点に集約できる。特に3点目の自分自身への視点は不可欠である。私の場合、吃音をもつことで生じた思いが、提案する授業内容にも影響している。このような背景をもつ教師が、学習者にどのような影響を与えているのかは、今後も引き続き検討する必要がある。

また、単元「コミュニケーションについて考えよう」における教師の言動がその典型であるように、「ごんぎつね」を読んだ子どもたちの自由な読みを、教師がある種の決められた読み（ここでは「ごんと兵十のすれちがいについて考えてみよう」と提案している）へと向かわせていることは間違いない。この方向で考えてほしいという教師の思いと、良い意味でその方向性とは外れた子どもたちの自由な読みを、授業の中でどのようにすくいあげることができるのか。今後の課題である。

4 おわりに

「はじめに」で提起した「教師が実践を語る上で捨象しがちな大切なもの」とは、「個としての教師の思い」に他ならない。本稿における主語は私であり、宛先も私である。「自分のことばを大切にす国語教育実践」においては、教師もまた、自分のことばを大切にすることが子どもたちから求められている。このような教師や研究者の語りのありかたを、これからも考えたい。