

小学校国語科教科書とジェンダー

—「わらぐつの中の神様」を中心に—

県立広島大学 非常勤講師 永田麻詠

1 はじめに

2008年に公示された新学習指導要領は、OECDのPISA調査など各種の調査から、我が国の児童生徒に見られる課題の一つとして「自分への自信の欠如」(文部科学省2008a:1)を挙げ、改訂の経緯を説明する。その上で2008年度版学習指導要領は、「徳育や体育の充実のほか、国語をはじめとする言語に関する能力の重視や体験活動の充実により、他者、社会、自然、環境とかかわる中で、これらとともに生きる自分への自信をもたせる必要がある」(文部科学省2008a:2)としている。

日本の児童生徒は、他国に比べて自己評価が低い。たとえばPISA調査では、また、日本青少年研究所の『中学生・高校生の生活と意識 調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』においても、日本の中高生が他の3国に比べて自分の能力に対する信頼や自信に欠けていることが報告されている(日本青少年研究所2009:6)。この調査では、男子に比べ女子生徒において、自己評価が低い結果を確認することができる。さらに別の調査からは、日本の子どもの小3から中3にかけて学習および全般的自己評価に減少傾向が見られ、全般的自己評価に関しては、男子よりも女子の方がより減少傾向にあるという(直井・村松編2009:19-20)。

こうした女子児童・生徒の自己評価の低さについて、木村涼子は教科書の問題から論じている。

伝記物もそうですけども、女性が出てこないというのは、自己イメージに関わる問題です。女の子が自分は何者なのかを考えると、社会的に意味のない存在であるということをつくづく思い知らされると思います。よく教科書分析で指摘されている文学作品についても、作者も男性中心だし、出てくる登場人物の主人公も男性中心だし、教科書の世界の中でやはり男性イコール人間なんです。それはおかしいとか思う前に、そういう違いがあるとして受け入れるしかなくなると思う(後略—引用者)(木村2008:55-56)

木村の指摘にならえば、国語科教科書は男性中心に編纂されており、そのことが女子児童・生徒の自己評価の低さに少なからず影響しているということである。では、現在の国語科教科書の実態はどうなっているのだろうか。

本稿の目的は、ジェンダーの観点から小学校国語科教科書について考察し、自分への自信をもたせると同時に、言語力をつけるような国語科授業について模索することである。また、本稿は次のような流れで展開する。

- (1) 各種調査から日本の児童生徒の自己評価が低いことを確認し、自己評価と言語力の関係を整理する。
- (2) 特に女子児童・生徒の自己評価が低いことを押さえ、ジェンダーについて概観する。
- (3) ジェンダーを観点として小学校国語科教科書を考察し、自分への自信と言語力をつけるような国語科授業を具体的に提案する。

2 自己評価と言語力

前述したように、2008年度版学習指導要領は、我が国の児童生徒に見られる「自分への自信の欠如」をふまえたうえで改訂がなされている。一方2008年度版学習指導要領国語編では、PISA調査結果もふまえられつつ、各領域において「自分の考えをまとめる」「自分の考えを明確にする」「自分の考えの形成」が掲げられている(文部科学省2008b:13-20)。話すこと・聞くことにおいて自分の考えをまとめたり、書くことにおいて自分の考えを明確にしたり、読むことにおいて自分の考えを形成したりするような、これらの言

語力は「自分への自信」と深くかかわっていると考えられる。

たとえば先の日本青少年研究所は、「悩みを相談する人がいる」と回答した生徒が、4カ国中日本がもっとも少ないという調査結果から、「日本の中高生は、「自分の気持ちを言語化して伝達する」という、対人スキルが培われにくい文化の中で育っている。(中略—引用者) 自分の気持ちを曖昧な状態のまま保持することが習慣化しており、自分の本音をきちんと汲み取ること、そのうえで行動に移すことの不得手さがあるのかもしれない」(日本青少年研究所 2009:22)と考察している。これは「自分の気持ちを言語化して伝達すること」や、「自分の本音をきちんと汲み取ること」が、悩みを相談できるような対人関係の構築に影響を及ぼしていること、悩む自分を受けとめてくれる他者がいると考えられる「自分への自信」が、「自分の気持ちを言語化して伝達すること」や、「自分の本音をきちんと汲み取ること」につながることを示唆している。また、特に高校生の登校意欲に関して同研究所は、「自己主張を上手くできないこと (下線—引用者)、主体性を発揮できないことへのストレスも、登校意欲に影響を与えていると考えられる」(日本青少年研究所 2009:33)とも述べており、「自己主張を上手く」行うことが学校での自分に対して自信をもたせ、学校での自分に対して自信をもつことが、「自己主張を上手く」行うことにつながると推測させる。

「自分の気持ちを言語化して伝達すること」や、「自分の本音をきちんと汲み取ること」、「自己主張を上手く」行うことは、2008年度版学習指導要領国語編の各領域において掲げられている「自分の考えをまとめる」力や、「自分の考えを明確にする」力、「自分の考えの形成」に支えられており、また「自分の気持ちを言語化して伝達すること」や、「自分の本音をきちんと汲み取ること」、「自己主張を上手く」行うことが育てられれば、「自分の考えをまとめる」力や、「自分の考えを明確にする」力、「自分の考えの形成」も同様に育成されていくであろう。すなわち言語力の育成は、自己評価を高めることに有効であり、自己評価を高めることが言語力をいっそう育てていくと考えられる。

さらに同研究所の調査結果では、たとえば「特に悩みがない」と回答した生徒は男子が16.9%、女子が13.7%、「私は人並みの能力がある」という質問に対し、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」と回答した生徒の合計は男子が43.8%、女子が49.5%、「自分はダメな人間だと思う」に対し「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答した生徒の合計は男子が65.2%、女子が66.5%であり、わずかではあるがそれぞれ女子生徒の自己評価が低いことを示している。また、直井・村松らによる調査では、「私にはよいところがたくさんある」という質問に対し、「いいえ」と回答した児童生徒は、小4女子が13.7%、小4男子が17.3%、小6女子が19%、小6男子が18.9%、中2女子が27.1%、中2男子が20.7%となっている。この調査ではさらに、「だめな人間だと思うことがある」に対し、「はい」と回答した児童生徒は、小4女子が31.6%、小4男子が30.4%、小6女子が44.4%、小6男子が37.4%、中2女子が55.9%、中2男子が45.1%となっており、いずれも年齢が上がるにつれて、女子児童・生徒の自己評価が低下傾向にあり、また性差が顕著になっていくことが確認できる(直井・村松 2009:21)。このような女子児童・生徒の実態に対しては、先に挙げた木村涼子の指摘が参考になる。また木村は、ジェンダーの視点からものごとを考える力について、次のように言及する。

ジェンダーの視点からものごとを考える力は、ぜひ子どもたちに見につけてもらいたいものですよね。ジェンダーの視点で考えるということは、まず、自分自身を問い、自分とあなたとの関係を問い、そして複数の「自分」イコール「私たち」でできている社会を問う力なのだと思います。(木村 2008:46)

木村が述べる「ジェンダーの視点からものごとを考える力」は、性差にかかわらず子どもたちの言語力育成に大きな影響を与えるであろう。それはたとえば、「国語の時間、「おおきなかぶ」の劇をするとき、じゃんけんで役を決めると、おばあさん役に決まった男の子が「いやだ!」と泣いてしまった場面」や、「作文の時間、助詞「は」の学習で、「わたしは—」の文をつくる作業のとき、「ぼくは男なのに……」という声があった」(日野 2008:184)際に、このような学習者に対して確かな言語力を育成する上でも有効であると考えられるからである。

子どもたちの言語力を育てる上で自己評価を高めることは重要であり、そのためには国語科教科書の男性中心傾向を検討していくことが必要である。また、ジェンダーの観点を国語科に導入することも、言語力の育成には重要であると考えられる。

3 ジェンダーとは

ここで、ジェンダーという概念について大まかに確認しておきたい。

ジェンダーという概念は、当初生物学的な性差を示す「セックス」ということばに対応して、社会的・文化的に構築された性別として提示された。その後ジェンダーの定義は、男女の「性差に意味を与える知」、つまり男女間の不平等な権力関係を内包する概念として拡大され、近年では「男と女を分割する二項対立図式だけでなく、新たな潮流として「女であること」の多様性・多層性」をも視野に入れた概念として「成長」している（天野 2009:4）。

また、伊田広行（2006）はジェンダーが示す意味について、次の4つの水準を示している。

- ①単なる性別としてのジェンダー
- ②社会的性別・性質としてのジェンダー
- ③規範および参照枠組みとしてのジェンダー
- ④「性に関わる差別／被差別関係、権力関係・支配関係を示す概念」としてのジェンダー（「そうした性に関わる差別・支配関係を解消することをめざすもの」という意味を含む）
（伊田 2006:12）

①は、単なる男女別統計のことを「ジェンダー統計」というような、浅い意味での「男女」を指すものである。②は先に触れた、創出当初のジェンダーを指す。また③は、「女性ならつつましくあるべき」「男性は涙を見せてはいけない」といったような、「男らしさ」「女らしさ」の判断基準を指している。そして④は、「①②のレベルの「単なる差異」ではなく、社会的性別の存在に気づくと同時に、それが変化するもの（変化してきているもの）であることを見抜き、前記の③の規範の面を批判的に受け止め」、「ジェンダーの囚われから自由になっていくことができるという意味まで含ん」だものである（伊田 2006:14）。たとえばジェンダーフリーという概念は、④に該当する。現在では、特に③④を中心とした研究が展開されている。

このように意味づけられるジェンダーおよびジェンダーフリーであるが、近年のバックラッシュ（ジェンダーおよびジェンダーフリーの考え方に対し、過激なバッシングを行う政治的な動き）の流れは、特にジェンダーフリーについて、「男らしさ」や「女らしさ」という男女の特性を否定し、人間を中性化するものとして非難している。具体的にはジェンダーフリー教育が、男女の混合更衣や混合合宿などをすすめ、過激な性教育を行っているという批判である。またバックラッシュ派は、「男らしさ」「女らしさ」を尊重した上での男女共同参画を目指すという性別特性論を重視し、自然な「男らしさ」「女らしさ」の尊重が、日本の家族や伝統文化を支えているとする。

バックラッシュ派の「ジェンダーフリー攻撃」は、伊田が示したジェンダーの4つの水準から見ても、誤解によるところが大きいことがわかる。ジェンダーフリーとは、性に関わる差別・支配関係から自由になることを示しており、人間を中性化することを目的としていない。ジェンダーとは、性に関わる差別・支配関係からの自由を促し、女性間・男性間の個人差を尊重する概念なのである。

4 ジェンダーの観点から見た小学校国語科教科書

このように、性にかかわる差別・支配関係を可視化するのがジェンダーという概念であるが、宇佐美毅は国語科教科書について、ジェンダーの観点から見て大きく変化したと言う（宇佐美 2008:7）。

男性と女性の性別分業が前提となるような記述や表現にはかなり注意が払われるようになり、現在の教

科書からはそうした記述・表現が減少していった。(中略—引用者) この二〇年間の教科書の取り組みは、男女の不平等やステレオタイプな描き方に対して一定の成果をあげてきたと言ってもよい。少なくとも教科書の表面からは、明白な差別を是認(または黙認)するような内容が淘汰されていったのである。(宇佐美 2008:7)

その上で宇佐美は、高校の小説教材を取り上げて「定番教材」(たとえば芥川龍之介『羅生門』、夏目漱石『こころ』、森鷗外『舞姫』など)がすべて男性作家の作品であるという不均衡や、これらの作品が「異性関係」と「暴力」を描いていることを指摘する。宇佐美は、国語科教科書において露骨な男女差別は姿を消しつつも、ジェンダーの観点からはまだ課題が残されていることを主張する。

では、小学校国語科教科書はどのような現状だろうか。小学校の文学教材を取り上げて、ジェンダーの観点から詳察を行った先行研究に、牛山恵(2005ab)がある。牛山は、2005年度使用の教科書に収採された教材(物語、童話、小説)の主要な登場人物を、男性・女性・性別が不鮮明あるいは性別がないの三種に分類している。その結果、小学校の文学教材において主要な登場人物が男性である教材は67%、女性である教材は18%、性別が不鮮明あるいは性別がない教材は15%であり、牛山は教的バランスを問題視している(牛山 2005:26-27)。

主要な登場人物が男性である教材ばかりを読まされるということは、男子にとっても女子にとっても不均衡なことに違はなく、それが是正されない限り、国語科教科書は子どもたちのジェンダー形成に深く関わり、バイアス(偏見—引用者注)を生み出すことになるだろう。(牛山 2005:27)

さらに牛山は、主要な登場人物が女性である教材を焦点化して、そこでどのような人物像が描かれているのかについても考察している。次に、牛山による人物像の分類を抜粋する。なお、()内の注記はすべて引用者による。また、[大] =大阪書籍、[学] =学校図書、[教] =教育出版、[光] =光村図書、[東] =東京書籍、[日] =日本書籍を指す。

- A. (男性は仕事、女性は家事のような)性別役割分業が描かれているもの
- ・うみへのながいたび(いまえよしとも、一年下[教])…母親と育児
 - ・サラダでげんき(かどのえいこ、一年下[東])…女子と料理
 - ・たぬきの糸車(いしなみ、一年下[光])…女性と糸紡ぎ
 - ・やまんばのにしき(松谷みよ子、三年下[大])…産後の看護と家事
 - ・アニーとおぼあちゃん(ミスカ・マイルズ、六年上[学])…女性と機織り
 - ・きいちゃん(山本加津子、六年下[光])…女性と和裁
- B. 女性のコミュニケーションの描き方に問題があるもの
- ・マコちゃん(那須正幹、六年上[大])…女子同士のコミュニケーションのあり方
- C. 女性の問題解決能力を認めていないもの
- ・つり橋わたれ(長崎源之助、三年上[大][学])…着物の子どもによる問題解決
 - ・新しい友達(石井睦美、五年上[光])…男子の介入による問題解決
- D. 女性像の描き方が不十分であるもの
- ・一つの花(今西祐行、四年下[光])…母親の存在感が希薄
 - ・チョコレートのおみやげ(岡田淳、五年上[学])…子どもと大人の書き分け不鮮明
 - ・美月の夢(長崎夏海、六年上[教])…美月の人物像が不鮮明
- E. “女らしさ”のイメージが教材のイメージとなっているもの
- ・ひつじ雲の向こうに(あまんきみこ、二年上[学])…女の子の優しい世界
 - ・コスモスさんからお電話です(杉みき子、二年上[大])…女の子の優しい世界

- ・ちいちゃんのかげおくり (あまんきみこ、三年下 [光]) … 女の子ゆえのいじらしさ
- ・石になったマーペ (谷真介、六年下 [日]) … 女性の恋

F. ジェンダーを超える女性像が描かれているもの

- ・名前を見てちょうだい (あまんきみこ、二年下 [東]) … 追求する女子像
- ・消しごむころりん (岡田淳、三年上 [教]) … 逸脱する女子像
- ・がんばれわたしのアリエル (七尾純、三年下 [大]) … 行動する女子像
- ・やまんばのにしき (松谷みよ子、三年下 [大]) … 人間愛を示す女子像
- ・とつときのとつかえっこ (サリー・ウィットマン、四年上 [光]) … 異質性を受けとめる女子像
- ・三つのお願い (ルシール・クリフトマン、四年上 [光]) … 友情を育む女子像
- ・ちかい (ポール・ジェラティ、五年上 [東]) … 生命に目覚める女子像
- ・ブラム・クリークの土手で (ローラ・インガルス・ワイルダー、五年上 [光]) … 自然と向き合う女子像
- ・月夜のみみずく (ジェイン・ヨーレン、五年下 [光]) … 冒険する女子像
- ・わらぐつの中の神様 (杉みき子、五年下 [光]) … 仕事を持つ女子像

牛山 (2005a:37-41)

以上の分類を行いながら牛山は、「教材自体の意味や価値はまったく別の所にあっても、指導者が (ジェンダーの観点に一引用者注) 意識的でなければ、思いもかけないバイアスを生み付けることになるかもしれない」(牛山 2005:38) と危惧する。そして、「新しい女性像を提出する児童文学の登場を、要請し続けて行きたい」(牛山 2005:43) としている。

牛山の考察から、小学校の文学教材では主要な登場人物が男性である作品が過半数を占めることが明らかとなった。これは、先に引用した木村の指摘通りであり、女子児童は文学教材の多くを読む際、意識的にも無意識的にも心理的距離を感じている可能性がある。文学教材を読む上で女子児童は、主要な登場人物と同姓である男子児童よりも同化が困難であるかもしれない、このことは千田洋幸 (2009) も指摘していることである。男性中心の教科書教材は、女子児童に同化という学びの場を保証しにくいと言えるだろう。これでは、確かな言語力の育成も難しいと言わざるを得ない。

また、このことは文学教材に限ったことではない。たとえば「つな引きのお祭り」(北村皆雄、三年下 [東]) という説明文教材では、日本各地のつな引きの祭りが紹介されているが、祭祀であるがゆえにどうしても男性・男子中心の祭りの様子が示されている。特に 3 つめに紹介される鳥取県の祭りでは、つな引きの担い手が小学校一年から中学校二年までの男子に限定されており、男子のみで綱を運ぶ様子を撮った写真が掲載されている。この説明文を読む女子児童は、木村が言うように「社会的に意味のない存在であるということをつくづく思い知らされる」かもしれないし、疎外感を抱く可能性もある。こうしたことは女子児童の自己評価を低下させることが予想される。

加えて牛山の分類でも見られるように、性別役割分業が描かれたり、“女らしさ”のイメージが中心となったりする教材の学習を繰り返せば、子どもたちは「それがおかしいと思う前に、そういう違いがあるとして受け入れるしかなくなる」(木村 2008:56) であろう。こうなると、「自分の考えを明確にする」や「自分の考えを形成する」といったような活動は、「おかしい」という感覚を除外した上で行われることとなってしまう。これでは、子どもたちに十分な言語力を育成したとは言えないだろう。ジェンダーの観点から見た国語科教科書は、教師がその教材をどのように扱うか次第で、子どもたちの自己評価や言語力に悪影響を及ぼすものであるととらえられるのである。

5 ジェンダーの観点からつくる「わらぐつの中の神様」の授業

ここで、実際の教材を取り上げて、ジェンダーの観点から国語の授業を具体的に構想したい。

「わらぐつの中の神様」は、光村図書の五年生・下に採録されている杉みき子の文章である。今回「わらぐつの中の神様」に着目したのは、本教材におけるジェンダーが非常に見えにくい形で存在しており、ジェ

ンダーの観点を注意深く意識しなければ、牛山が指摘するように「思いもかけないバイアス」を子どもに植えつける可能性が高いからである。「思いもかけないバイアス」を植えつけてしまう授業が行われれば、児童の自己評価や言語力に影響を与えてしまいかねないのである。

以上のような危険性をはらむ「わらぐつの中の神様」であるが、牛山は、「わらぐつの中の神様」のおみつさんは、ジェンダーを超えるような女性像として描かれているわけではない」と留保しながらも、欲しい雪げたのために自ら働こうとする主人公・おみつさんに「先駆的な仕事を持つ女子像」を見出し、「ジェンダーを超える女性像が描かれている教材」として評価する（牛山 2005:42-43）。しかし、私は古郡康人が述べるように、「わらぐつの中の神様」は「女三代の語り」の場」（古郡 2001:133）を描いたものであり、そこに「思いもかけないバイアス」を感じ取ってしまうのである。

ジェンダーの観点から「わらぐつの中の神様」を読むとき、本教材では次の3点に気づかされる。

- ①祖母・母・孫娘という男性不在の場で、婚姻をめぐる語りがなされている。
- ②おみつさんの労働は、のちに夫となる若い大工さんで成立している。
- ③欲しかった雪げたは、結婚後夫に買ってもらうことになる。

まず①であるが、本教材では男性がほとんど登場しない。おみつさんのわらぐつを買い求め、おみつさん自身を見初める語りの中の「若い大工さん」と、その大工さんが「おじいちゃん」となって、話の最後に帰宅するという箇所のみである。男性不在の中で祖母（おみつさん）は、娘あるいは嫁と孫娘に、わらぐつの中に神様がいるという話に重ねながら、夫との結婚のいきさつを「どうだい、いい話だろ」（杉 1980:19）と紹介する。「つかう人の身になって、心をこめてつくったものには、神様はいっている」という祖母の価値観は、のちに夫となる男性に「神様みたいにだいじにするつもりだよ」と言われ夫婦となったことへの思いとともに、娘／嫁と孫娘へ伝えられる。ここでは、男性に見出されて「妻」となることを「いい話」とする「思いもかけないバイアス」、すなわち女性は（自分のように）結婚すべきだという価値観が、男性不在の中で孫娘（児童）に示されるのである。

また、本教材は男性の登場人物が極端に少ないことから、男子児童が同化しにくい面も持つ。仮に「若い大工さん」に同化して男子児童が読む場合、男子児童はおみつさんを見初める存在に同化するという一方で、女性に対する能動的な存在として男性像を受けとめる可能性がある。対しておみつさんは、あくまで「若い大工さん」から見初められる存在であり、求婚の際もつねに受動的な存在として描かれており、おみつさんに同化しやすい女子児童は、男性に対する受動的な存在として女性像を受けとめるかもしれない。さらに男子児童がマサエに同化して読む場合は、女子児童に比べ心理的な距離を感じざるを得ず、同化が難しい面もあろう。

次に②であるが、牧戸章が指摘するように、おみつさんのわらぐつを売るという行為は、「若い大工さん」を買い手とすることで成立している。

実際、わらぐつの中に神様はいない。若い大工も、わらぐつを売っていた娘に興味があったのであって、わらぐつではない。使う人の身になってつくられたわらぐつを見て、娘を好きになったのだと思いたい気持ちもあるが、願望であるという読みも間違いではないはずである。（牧戸 2001a:152）

このことを牧戸は、「わらぐつそのものへの評価がわらぐつの売れ行きに影響したというよりも、娘に興味があったのだという裏切り」（牧戸 2001a:153）が、子どもたちにもたらされるとする。牧戸の指摘になれば、おみつさん（女性）の労働の無意味さ、もっと言えば「「使う人の身になる」ことへの無意味さへとつながりかねない」（牧戸 2001a:153）だろう。女性の労働は（のちに夫となる）男性によって成立していたという点は、「社会的に意味のない存在」としての女性像へとつながる恐れがあり、子どもたちはこうしたバイアスを受け取ってしまうかもしれない。こうした危険性を考慮すれば、おみつさんに「先駆的な仕事を持つ女子像」を見出す牛山の論も、実はジェンダーから解き放たれてはおらず、ジェンダーの観点への

意識が不十分であると言える。これが、本教材におけるジェンダー・バイアスを見えにくいとする所以である。

さらに、おみつさん（女性）の労働の無意味さは、③にもつながっていく、というのも、おみつさんがどうしても欲しかった雪げたは、結局結婚の際夫に買ってもらうこととなり、使う人の身になってわらぐつをつくり、売る上での本来の目的は、他者（男性）によって達成されるのである。おみつさんはどうしても欲しかった雪げたを、自分で働いて得たお金で買ったかたのではないだろうか、おみつさんは夫に買ってもらうことを受け入れ、感謝することができる人物だとしても、児童はどうだろうか、子どもたちの中には、少なくとも「誰かに買ってもらうのではなく、自分で買いたい」と思う者がいるだろう。こうした子どもたちに対し、ジェンダーの観点はその子自身の読み・思いを尊重することができる、「誰かに買ってもらうのではなく、自分で買いたい」と少しでも感じる児童がいるにも関わらず、ジェンダーの観点を意識化することなく授業が行われてしまえば、子どもたちは「社会的に意味のない存在」としての女性像を強めることとなる。

また、「誰かに買ってもらうのではなく、自分で買いたい」という自分の考えは「なかったこと」として消去するほかなく、「自分の考えをまとめる／明確にする／形成する」ような言語力は十分には育てられない。さらに、自分の考えを「なかったこと」にすることは、自己評価の上昇には決して結びつかないとも言える。こうした状況は、日本青少年研究所が明らかにした、「自分の本音をきちんと汲み取ること、そのうえで行動に移すことの不得手さがあるのかもしれない」という日本の子どもたちの問題に深くかかわっていると思われる。ジェンダーの観点を意識した「わらぐつの中の神様」の授業は、「若い大工さんは、おみつさんにひとめぼれして、それでわらぐつを買っていてくれたんだと思った。」という読み（東 2009:85）や、「欲しいものは誰かに買ってもらうのではなく、自分で買いたい」という思いを尊重するのである。

以上の考察をふまえ、「わらぐつの中の神様」の授業案を具体化してみたい。

【単元名】結婚後は働く？働かない？—おみつさんの「その後」を考えよう—

【つきたい力】

- ・ 事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらか読むことができる。〔学習指導要領の内容項目 C 読 ウ〕
- ・ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。〔学習指導要領の内容項目 C 読 オ〕

【単元の目標】

- ・ 主要な登場人物の気持ちを読み取った上で、自分ならどう感じるのか、自分の考えを明確にすることができる。
- ・ 自分の考えを発表し合い、考えを広げたり深めたりすることができる。
- ・ 結婚後のおみつさんについて、「働く」という観点から考えを深めることができる。
- ・ 自分の考えに自信を持つことができる。

【指導と評価の計画】（全 15 時間）

次	学習内容	評価				
		関	読	言	評価規準	評価方法

<p>一 ※ 2 時間</p>	<ul style="list-style-type: none"> 学習の流れをつかみ、見通しを持つ、 全文を通読し、初発の感想を書く、 方言を中心に、わかりにくい語句や表現を学習する。 	◎	◎	<ul style="list-style-type: none"> 学習の見通しを持つようとしている、 物語の内容を大まかにとらえ、自分の考えたこと・感じたことを自由に書いている、 自分が難しさを感じる語句や表現を把握し、解決することができる。 	<p>行動観察 発言 ノート</p>
<p>二 ※ 8 時間</p>	<ul style="list-style-type: none"> 本文を場面ごとに読み、登場人物の言動から気持ちを考える。 おばあさんが語る「おみつさん」に注目し、おみつさんの人物像や価値観を自分なりにまとめる。 語り手であるおばあさんとおみつさんをすり合わせて、人物像や価値観を深める。 	◎	◎	<ul style="list-style-type: none"> 欲しい雪げたのたけにわらぐつを編んで売ろうとするおみつさんの気持ちを考えている、 おみつさんのわらぐつを買い続ける若い大工さんの気持ちを考えている、 おばあさんは、なぜおみつさんの話をマサエに話したのか想像できる、 話を聞いたマサエの気持ちの変化を考えることができる。 	<p>行動観察 ワークシート 発言 ノート</p>
<p>三 ※ 3 時間</p>	<ul style="list-style-type: none"> 前時で考えたおみつさんの人物像や価値観をふまえ、おみつさんは結婚後もわらぐつを売り続けたのか考える。 雪げたは自分のお金で買ったのではないかという教師の投げかけを考える。 自分の考えを発表し合い、おみつさんの人物像や価値観をめぐる考えを広げる。 自分がおみつさんなら、結婚後もわらぐつを売り続けるか、また雪げたは夫に買ってもらってうれしいか考える。また、自分が若い大工さんなら、おみつさんに結婚後もわらぐつを売り続けてほしいか、雪げたはおみつさん自身で買って欲しいか考える。 	◎	◎	<ul style="list-style-type: none"> 当時の女性が置かれた状況を確認しつつ、おみつさんの人物像、価値観から結婚後のおみつさんについて想像できる、 教師の投げかけに対し、おみつさんの立場から想像することができる、 自分の考えを発表し、話し合いに参加することができる、 結婚後の仕事についてや、夫婦という関係性について自分なりに考えることができる、 	<p>行動観察 発言 ワークシート 自己評価</p>
<p>四 ※ 2 時間</p>	<ul style="list-style-type: none"> 前時で考えたことについて、相互交流を行う。 初発の感想を再度確認し、自分が考えたこと、学んだことをふり返る。 	◎	◎	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを積極的に交流することができる、 学習を通して自分の読みや考えに変化があったか、もしくはなかったのかを自己評価する、 	<p>行動観察 発言 ノート 自己評価</p>

【つけたい力】に挙げた「事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる」は、説明的文章の解釈に関する指導事項であるが、本稿ではあえて、文学的文章の指導事項として援用した。たとえば「事実と感想、意見などとの関係を押さえ」という部分では、おみつさんの気持ち、人物像、価値観をテキストから読み取った「事実」としてとらえ、子どもたちで「事実」をつくり上げていくことを目指している。また、つくり上げた「事実」に対し、自分はどのような感想や意見、そして価値観を持つのか考えさせ、そのことによって「自分の考えを明確に」することをねらいとした。説明的文章での指導事項を参考にしながら、「事実」と「意見」をわけて形成する力は、本單元だからこそ育成できると考え、このような形をとった。

また、学習指導要領は文学的文章の解釈について、「説明的な文章の解釈に関する指導事項」で述べたことと同じである（文部科学省 2008b:20）としており、文学的文章と説明的文章は通底していることが確認できる。なお、説明的文章の解釈は、「文章の内容や構造を理解したり、その文章の特徴を把握したり、書き手の意図を推論したりしながら、読み手は自分の目的や意図に応じて考えをまとめたり深めたりしていくこと」（文部科学省 2008b:20）と定義されている。今回具体化した授業案は、①「祖母・母・孫娘という男性不在の場で、婚姻をめぐる語りがなされている」（または②「おみつさんの労働は、のちに夫となる若い大工さんで成立している」という観点に絞って考案したが、「書き手の意図を推論」という学習指導要領の文言からも、作者・杉みき子の意図を探るような授業案を検討することができよう。その際には①の観点から、「作者はなぜ、登場人物を女性ばかりにしたのか」「孫の性別をなぜ女子にしたのか」などを考える学習活動を想定したい。

ジェンダーの観点から授業をつくれれば、児童の読みや考えは当然多様化する。だからこそ子どもたちは、自分の読みや考えと同じように、クラスの誰かの読みや考えも、また教師の読みや考えも、ひとつの読み方・考え方に過ぎないことを意識的にも無意識的にも感じられる。そのような中で子どもたちは、自分の読みや考えが尊重される経験を重ね、自己評価を上昇させていく。そして生きる上で重要な言語力を身につけていくのである。

6 おわりに

本稿では、ジェンダーの観点と自己評価をかかわらせながら、小学校国語科教科書および授業について考えた。今後は、本稿で提案した授業を実践的に検証し、よりよい授業の提案に向けて守勢を行っていきたい。また、文学教材だけでなく、さまざまな教材や領域において、ジェンダーの観点から言語力の育成について研究を深めることを今後の課題とする。

7 主要引用参考文献

- 天野正子（2009）「ジェンダーで拓く教育の地平」、天野正子・伊藤公雄・伊藤るり・井上輝子・上野千鶴子・江原由美子・大沢真理・加納実紀代編（2009）『新編日本のフェミニズム 8 ジェンダーと教育』、岩波書店、pp.2-30
- 伊田広行（2006）「ジェンダーについての整理」、日本女性学ジェンダー研究会編（2006）『Q&A 男女共同参画/ジェンダーフリー・パッシング・バックラッシュへの徹底反論』、明石書店、pp.11-21
- 宇佐美毅（2008）「ジェンダーから見る国語科教科書」、『国文学 解釈と教材の研究』第 773 号、學燈社、pp.6-15
- 牛山恵（2005）「小学校国語科教材とジェンダー」、『都留文科大学研究紀要』第 61 号、都留文科大学、pp.23-43
- 神代孝治（1988）「小学校五年 わらぐつの中の神様（杉みき子）」、浜本純逸・今林久・東和男編（1988）『作品別文学教育実践史事典・第二集—小学校編』、明治図書、pp.174-181
- 木村涼子（2008）「ジェンダーの視点から読み取れるもの」、竹内常一ほか（2008）『2008 年版学習指導要

- 領を読む視点』、現代書館、pp.39-60
- 杉みき子 (1980) 「わらぐつの中の神様」、杉みき子 (1980) 『かくまきの歌』、童心社、pp.7-21
- 千田洋幸 (2009) 『テキストと教育—「読むこと」の変革のために』、溪水社
- 直井道子・村松泰子編 (2009) 『学校教育の中のジェンダー—子どもと教師の調査から』、日本評論社
- 日本青少年研究所 (2009) 『中学生・高校生の生活と意識 調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較』
- 東克則 (2009) 「一読総合法による自己学習力の育成」、『国語科授業論叢』第1号、学思会、pp.84-85
- 日野玲子 (2008) 「ジェンダーの視点で考える男女平等教育課題と可能性—教育実践のパラドックスの視点から」、木村涼子・古久保さくら編 (2008) 『ジェンダーで考える教育の現在—フェミニズム教育学をめざして』、解放出版社、pp.167-185
- 古郡康人 (2001) 「モノと心—わらぐつ／雪げたのなかの神様」、田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力—小学校編5年』、教育出版、pp.132-145
- 牧戸章 (2001a) 「限定され正当化されて強化されていく幻想の価値、その魅力あるいは不安—教材としての『わらぐつの中の神様』」、田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力—小学校編5年』、教育出版、pp.146-157
- 牧戸章 (2001b) 「何が仕組みまれてしまっていたのか」、田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力—小学校編5年』、教育出版、pp.161-163
- 文部科学省 (2008a) 『小学校学習指導要領解説総則編』、東洋館出版社
- 文部科学省 (2008b) 『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 『国語五(下)大地』、光村図書 (2007)