

人間関係を育む学級経営と国語科授業づくり

—「情動の実践」をめざして—

稲田 八穂

(2013年10月3日受理)

Class Management and Creation of Japanese Language Class
which Develop Human Relationship
— Toward emotional practice —

Yaho Inada

Abstract: When thinking about the relationship between class management and subject tion, they can be neither embraced nor closely connected each other without careful consideration. However, should we not consider based on this, we would not be able to confront the problems in the school. For this reason, I started the activity that positions my practice. I attempted to analyze the practice of the subject of Japanese language associated with the class management as my “alter ego”. Through this practice, it became clear that, in the group where “emotions are shared”, it is important to “foster proactive and independent persons”. I would like to give back those that have come out of this practice to the education sites of elementary school.

Key words: Class management, Emotional sharing, Subject

キーワード：学級経営，情動の共有，主体

1 問題の所在

「学級経営」と「国語科授業づくり」と、敢えて対極的にとらえるものではない。また、両輪であると安易に結び付けることもできない。伊藤氏は「学級作りは学習集団づくり」とし、「国語科授業」を通して一人ひとりの子どもたちが、学習者として息づきお互いに、学習者として触発し合いながら高まっていくことを目指した。¹⁾確かに学級は「学習集団」である。だが、「学習」をどのようにとらえるかという点は考えてみたい。また、山下氏は「学級経営のリソースとしての国語科学習」を提唱した。²⁾学級経営を“よい授業”の前提としたり、子どもの“見え”だけで学級経営を評価することを問題視していること、学級経営をコ

ミュニティの形成過程と見ることには意義を唱えない。だが、「国語科の特質を学級経営に生かす」という「リソースとして国語科学習をとらえる」ことには疑問が残る。

これは実際の学校現場で今も論じられる。「教科指導よりもまず学級経営だ」と声高に授業研究に反対する教師、「教科指導の中で学級経営はなされるべきだ」と子どもを自分の敷いたレールに乗せて授業研究をする教師がいる。もちろん、両方を大事に実践している教師も多い。問題はどちらか一方に偏ってしまい、その本質に迫っていないことである。

そのことに気付いたのは、トップダウンの研究会に所属していたときだ。子どもの真実を見ようとしなくなりつつある自分がいた。そこでは、研究者の理論で

授業づくりを学び、子どもの先の姿を予測する。ある意味「仮説実証型」の研究であった。先進的な研究と授業づくりをしているという満足感が得られ、周りが見えなくなっていたのかもしれない。そこではルールに乗らない子どものことは語られなかったのだ。

しかし、荒れた学級や特別支援の必要な子どもがいる学級を担任すれば、そうはいかない。子どもたちの姿を見つめながら授業づくりをしていくことが不可欠だ。そこで出会ったのが、「臨床国語教育」³⁾である。これを、「研究者の主催するボトムアップの研究会」としよう。ここでは、まず子どもの姿が語られ、その上で授業をデザインする。しかし、実際の授業の場では藤森氏の言う「予測不可能な出来事」⁴⁾が常に起こる。教育は特定の場で特定の子どもたちに合わせて行われる。あらかじめ計画されたデザイン性とその場で起きる出来事性の両面で成り立つ。筆者は、ここにきて自由になった自分を感じた。めざすものは容易くはない。だが、どんな子どものことも自由に語れ、秋田氏の言う「情動の実践」ができるのである。⁵⁾

氏は「授業のなかでは、教師にも子どもにもさまざまな感情が生じる。長い目で相互に認め合う風土が培われることで、安心して授業を開くことができる。(中略) 1回の授業を問題にするのではなく、その授業者の変化や子ども、学級の変化を共に同行者として同僚も喜び合い悩み合える。単元の広がりの中で1時間を考えたり1年間の中で考えられる。だからこそ信頼が生まれ自己開示ができる。」と言う。この「風土」こそが「学級経営」の根本ではないか。これは校内研究における教師間のことだが、教師がこのような立場に立ったとき、信頼が生まれ自己開示ができる学級へと変わっていくはずだ。先の難波氏は、「[国語教育]が本来もっている、国語科以外の教科・学校場面・そのほかすべての生活場面における国語(日本語)の教育についての実践と考察、という核心を忘れないようにするために」と言う。³⁾「臨床国語教育」の中でこの問題を考えていくことにする。

2 「学級経営」と「国語科授業づくり」

では、どのように「学級経営」と「国語科授業づくり」をとらえていけばいいのか。これに関する書物や論文は実に少ない。そこで、認知心理学の面から紐解いてみることにした。今ほど子どもたちの発達に目を向けなければならない時代はないと思うからである。それほど子どもたちは多様な面を見せている。

鯨岡氏は従来の「発達」の考え方を「個体発達能力論」とし、批判的に見直している。心を育てるという

視点を重視し、人の生涯発達過程を展望した「関係発達」を構築した。⁶⁾ 学歴至上主義社会の文化動向を批判し、「わが国の義務教育は能力面を「教える」ことに重きを置きすぎ、人を主体として育てることをほとんど忘却しているかに見えます。」と述べ、周囲の人と共に生きる構えを身に付けた主体としての育ち、さらには、「両義性を孕んだ主体」へと論を進めている。鯨岡氏の言う両義性とは次の二つである。

- (1) 自己充実欲求に連なる主体の側面：「私は私」
- (2) 整合希求欲求に連なる主体の側面：「私は私たち」

「私は私」「私は私たち」という心の働きのバランスが「学級経営」で大切なキーワードになるのではないか。「私は私」という自覚をもちながら、「私は私たち」と集団の中での自分のバランスを取っていくのだ。鯨岡氏は「主体であることの二面性」とは、「自分の思いを表現することと相手の思いに気づいてそれを受け止め・認めることが逆向きの方向である」と解き、その二面性をヤジロベエの形で表現している。支点になる三角形は「自我の働き」を表し、ここで「自我」は両者のバランスを何とか取ろうとする苦闘する主体の働きとして考えている。相反する心の働きのバランスを取ろうとする学級集団を育てていくこと、それが教師に科せられた課題のような気がする。大多数の教師はこの「学級経営」を目指しているのではないだろうか。相反する心の働き、それが逆向きであるととらえること。「できなくて当たり前」「少しでもできたら認めていこう」という一人一人の心の発達に目を向けることができるはずだ。

これまでわたしは「私は私」「私は私たち」の二面性をはっきり自覚した指導をしてきてはいない。一人一人が自立すること、他者と共生することは大切にしてきたつもりだ。個人が自立することで他者を思う気持ちも育つと安易に考えていたのだ。しかし、この二つが相反する心の働きであることを理解し、子どもたちにもそのことを伝えることができたなら、もっと前向きに子どもに向かうことができただろうと考える。

3 わたしを目覚めさせてくれた子どもたち

「私は私」「私は私たち」という視点で過去の実践を意味づけてみたい。先の藤森氏は実践の意味づけを次のように言う。⁴⁾「事例研究法における重要な特徴は授業それ自体は状況的な出来事(events)であり、それのみを記述しただけでは事例(case)になり得ないとする点である。事例研究における「事例」とは、実際

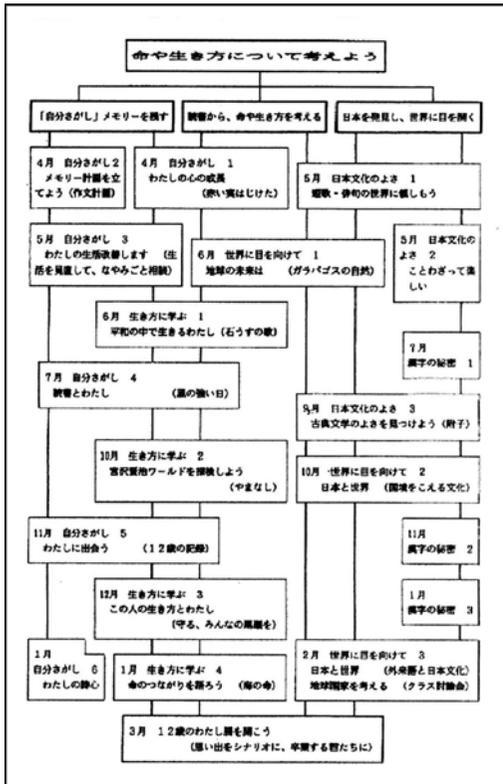
に行われた授業のコミュニケーションはもとより、主体が授業経験を省察し、その過程をブルーナー(J. Bruner)のいわゆるナラティブモードによって記述・報告した内容の全体を指す(Bruner, 2006)。すなわち「事例」とは、授業実践に参加した主体が経験した授業を、省察すべき価値のあるエピソード群によって再構成した「物語」である。」

省察する主体は筆者本人しかいないが、エピソード群によって再構成してみたいと思う。なぜなら、このときに記録を残していた児童は全く違った意味の「私は私」を作り、「私たち」と関わりを断っていたからだ。そして、筆者の子どもを観をくつがえし、目覚めさせてくれた子どもたちでもある。

(1) めあてから年間計画へ

教室は個が尊重され、自由に創造できる場でなくてはならないとの思いから、「学級開き」と「国語教室開き」をしてきた。当学年では「命や生き方について考えよう」というめあてを決め、教科書教材を見ながら資料1のような年間計画を立て、最後は「12歳のわ

【資料1 6年2組 年間計画】



たし展」でまとめることにした。

(2) 「わたしを探しに」の実践計画

① 単元設定の理由

「自分探し5 わたしを探しに」は自我に目覚めた子どもたちが、今までの成長を振り返ったり、現在の自分を見つめ直したり、将来を考えたりすることで、自己発見・自己認識することをねらった単元として設定した。教科書教材「12歳の記録」は作文単元であるが、卒業を目前にした子どもたちに、画一的な作文学習ではなく、多様な表現活動を組み込む。卒業文集に合わせて、エッセイの書き方も指導する。

「自分探し」をする過程では、自分のテーマに合わせて自由な調べ活動をする。子ども自らが選んだ様々な素材や方法で、思いや考え、夢や願いを広げたり深めたりすることが「自己学習力」につながると考えたからである。こうして発見した「自分らしさ」は、他の誰にも代えられない大切なものとなり自らのセルフイメージを高めることにつながると考えた。VTR「わくわく12歳」や個別の課題を支援できる図書や資料を用意し、自分で選択・活用できるようにする。また、教材文「今思うこと」や『わたし』とはだれか/河井隼雄などを使って、自分の思いをどのようにエッ

【資料2 単元計画】

単元	学習活動	資料・準備	支援	評価
自分探し	第1次 「自分探し」の目標をもち、学習計画を立てる。 ① 自分を表現することの自由を育み、興味・関心を持つ。 ② 自分のテーマを決め、表現方法を考える。 ③ 「自分探し」の構想を練り、集団と個別の学習計画を立てる。	ワーク1 まだおきないころ 教科書教材、ワーク2 ワーク3 学習計画表	作書の年齢から表現の自由に関わらず、表現態度をもつ。 過去、現在、未来の3つの「自分探し」の観点に気づかせる。 グループで交流し、お互いを参考にさせる。	探究の自由に関わらず、表現態度をもつ。 自分のテーマを決める。 意見を取り入れ、構想を練り直す。 自分の学習計画を立てることができる。
	第2次 「自分探し」を学ぶ。 ① 教材活動の計画を立て、取材する。 ② 取材したこと、集めた情報をもとに、「自分探し」のまとめをする。 ③ 「自分探し」をグループで交流する。	実習用の資料 取材カード 聞き取りメモ まとめの用紙 評価カード	どんな取材が必要か、個別に支援する。 人からの取材だけでなく情報収集を進められること気づかせる。 友達がどんな自分を探しているかを発見させる。	テーマに合った取材をする。 いろいろな情報を活用できる。 友達のよさを認めている。
	第3次 エッセイを書く ① エッセイという表現形式を知り、自分のエッセイの構想を練る。 ② 「自分探し」の学習をもとに、エッセイを書く。 ③ グループで推敲し、準備する。	『心に挑んだこと』 『ゴラスの地獄』 『わたしとはだれか』 構想メモ 下書き用紙、準備カード 推敲の原稿用紙	教材文と比べ、エッセイの構想に気づかせる。 『自分探し』をどのようにエッセイに生かすか考えさせる。 書けない児童には、書き出しのヒントを与える。 推敲の観点をはっきりさせる。 文豪に目を向けさせる。	表現形式に目を向けようとしている(表2) エッセイに構想を書けようとしている。 自分の思いを言葉にエッセイで表現する。 推敲の観点で読み直そうとしている。(表5) 言葉遣いに気をつけようとする。(表1・2)
	第4次 エッセイ集を作り、学習をまとめる。	卒業文集 感想用紙	テーマ別のグループでも感想を交流し、学習の軌跡を振り返らせる。	自分や友達の様子を見つめようとしている。(表6)

セイとしてまとめていくかを学ぶようにする。

② 単元目標

- 過去や現在、将来から自分探しのテーマを見つけ、表現活動に意欲をもつ。
- 自分のテーマや表現内容に合わせた情報を活用し、効果的に表現できる。
- 自分と他の人や社会との関わりについて考えることができる。
- 生き方に触れる図書や資料を読み、自分なりの考えをもつことができる。
- 相手や場面、表現様式に合わせた言葉遣いができる。

④ 単元計画（資料2）

第一次で「自分探し」というめあてに興味関心を持ち、学習計画を立てる。常に単元の導入を大切にできた。どのような教材を準備し、子どもの生活と結びつけるかに力を注ぐ。エンジンに点火できたら、子どもは主体的に学んでいくからだ。学習計画も子どもたちと立てる。ゴールを意識することで、子どもにも見通しがもて、意欲につながる。二次は個別の学習に入る。教師は子どもの学びに対して支援者であり、応援者となる。全て個別ではなく、グループ学習でお互いに認め合うことも大切だ。三次ではエッセイを書く。表現様式を指導し、自分の集めた材料で表現活動に向かう。四次は、エッセイ集を読み合い、学習をまとめる。

(3) 美恵（仮名）の「自分探し」の足跡

美恵は自分を出さず、他と関わりをもたないようにしていた子どもである。しかし、学びの中で成長の足跡を残していた。美恵は母子家庭の一人っ子で、幼い頃から祖母や伯母に育てられてきた。3、4年頃から不登校傾向にあり、5年で担任してからも遅刻、欠席が減らなかった。家庭訪問を繰り返すがほとんど変化はなく、たまに登校しても一人でぼんやりしていた。仲良しの友達は一人数いたが、お互いに一人であることが多いような関係だった。教師の問いかけには答えるものの、心を開いてという感じではなかった。

① 想像の翼を広げる単元設定時の思い

単元の導入は驚きや発見のあるものにした。

本単元では内田伸子氏の実践を借りて「まだおさないころ」という詩を読むことから入った。⁷⁾ 作者の年齢を当てるという活動では、14歳で早世した河田さんが10歳の時に書いた詩であることに驚きの声が上がった。多くの子どもが40代以上だと予想したのに対し、美恵だけは12歳と予想し、その理由を次のように書いた。

た。

「まだおさないころ～ちゅうがくせいになったころ」までに、小学生の時の河田さんがいないから。12歳の時だったらこういうことを考えて、こういう詩を書きそうだし。今の自分は自分がよく知ってるから、まだわからない未来の自分を書いたんじゃないかなと思った。それで12歳だと思った。

「12歳の時だったらこういうことを考えて」とあるのは、自分に投影して読んだのかもしれない。この詩から呼び覚まされたように美恵の思いが続く。

わたしは、はじめ60歳ぐらいかなあと思っていたけど、なんかいもなんかいもくりかえし読んでいるうちに、なんとなく12才（マ）くらいかなあと思い始めました。そして、本当の年れいをきいて、14才（事実は十歳）だったんだあと思いました。12才じゃなくて14才でもこういうことを考える気持ちは同じなんだなあと思いました。わたしもよくこういうことを考えるけど、考えているときはなやんで考えるときもあるし、自分でかってによそうして考えていることをうめていったりもします。

美恵がこんなに自分の心情を書いたことはない。筆者は、ただ美恵が「わたしもこんなことを考えるのよ」と語りかけてきたような気がして嬉しかった。美恵に了解をもらい、みんなにこの感想を紹介した。子どもたちも初めてのことに驚き、共感してくれた。今考えてみると実際はもっと深いような気がする。美恵は「なんかいもなんかいもくりかえしよんでるうちに」と書いている。学習内容にこんなに意欲を見せたことはない。それほど美恵の心に響いたのだらう。また、「自分もこういうことを考える」「なやんで考えるときもある」と自分の心の内面を語っている。そのときはさほど気にもしなかった言葉が目に入ってくる。自分の思慮の浅さに改めて気付かされた。

美恵は自分の思いが出されたこと、みんなに共感してもらったことが嫌ではなかったのだらう。翌日こんな詩を書いてきた。

「人間」
人は どうして生まれたんだらう
それは だれも知らない
何度も同じことを くり返して

誕生すれば終わりがくる
終わりがくればまた誕生が訪れる

それでも 生きようとする
わかっているのは
自分のそんざいだけなのに

十代で美恵を産んだ母親は育児ができず、祖母と姉に任せ仕事を優先した。美恵は母親と暮らしたことがほとんどない。祖母が倒れたときは、アパートの管

理人に世話になっている。だが、母親を嫌っているわけではない。友達のような感覚で、たまに洋服を買ってもらっていた。いくら祖母と叔母が優しくても母親の愛には代えられない。母親に対する思いを何にすり替えていたのだろう。

ちょうどこの時期、母親は新しい家庭を作り、新しい命も生まれるとのことだった。美恵の口から母親のことが語られることは全くなかった。幼い頃からいろんな人に育てられ、自分の存在について悩んだこともあったのだろう。「誕生すれば」という言葉は新しい命のことを指しているのか、それをどのように思っていたのか今となってはわからない。「それでも生きようとする」のも自分なのか、母親なのか。このときにもっと分かってやれたことがあったのではと悔やまれる。美恵はこのときから詩を書き始めた。自分の思いを発信するアンテナを求めているのかもしれない。たとえ他人に分かってもらえなくても。

② 学びの意識化

たとえ教師の仕掛けたものであっても、子どもたちには自分の学びを作っていく意識をもたせたい。教師はその手助けをすることが仕事だと思う。単元名は、「ぼくを探しに／シルヴァスタイン」⁸⁾の読み聞かせ後だったので、「わたしを探しに」に決まった。そこで、どんな自分を探すことができるかを話し合った。導入の詩がヒントになり、時間軸で「過去」「今」「未来」をとらえることとした。

美恵はどんな自分を探したいかについて次のように決めた。仲良しの友達以外、ほとんど他と関わろうと

- わたしと友達・・・みんなからみたわたし
- 出会った人たち
- 生きているわたし

しなかった美恵だが、「わたしと友達」を一番に入れていたことに驚かされた。それも「みんなからみたわたし」とサブタイトルがついている。関わりたくないではなく、関われなかったのだろう。「出会った人たち」は容易に理解できるが、今考えてみると、「生きているわたし」に一番心が動かされる。実に前向きな言葉ではないか。

③ 学び方を学ぶ

自分のテーマで、どのように「自分探し」をするかを考えた。学習方法が決定できなければ、真の学力とは言えない。個別の学習方法を考え、グループで交流した。個の学びを集団に位置づけることが「自立と共

生の国語教室」作りにつながると考えていたからだ。グループの友達が、どんな自分をどのように探そうとしているのかを聞き合い、お互いの理解を深め合った。

観点や方法といった抽象的な話し合いにならないよう、「自分と学習」「将来の夢」「人との出会い」などについて文章化されたものを、「自分探しのヒントにしよう」と資料にして配付した。その中に次の美恵の日記も入れた。美恵は導入以来、自由勉強に自分の思いを詩や日記で書いてくるようになっていた。

わたしは、小さいころから「この世界は どうなるんだろう」ということを考えていました。そして、「なぜこの星が生まれたの。なぜこの星に人間が生まれたんだろう。人間は何のために生まれたんだろう。」このことばかり考えていました。

人間は、なんでもおなじことをくりかえしていったいどうするのかなあと思いました。

そんなことを考えているとき、国語で「人類はほろびるか」という学習をして、もっと地球のことを考えるようになりました。地球が生まれる前もほかの星があって、何かのきっかけでその星がめつほうし、地球が生まれたんじゃないかと思いました。それから何億万年もくりかえされて人というふしぎな生き物が生まれたんじゃないかなあと思いました。

そんなことを考えるのはとても楽しいけど、今この広い宇宙でみんなに会えて、とてもうれしいです。

ほんとうに。

先生へ

幼い頃から一人でいろんなことを考え、自問自答してきたことが伺える。一人で自分の生まれてきた意味を考えてきたのだろう。しかし、この日記には今までのもとは違って、独りぼっちではないと感じた喜びが表現されている。その思いは「人類はほろびるか」を通して深められてきたのだ。美恵の文章の中に学習のことが出てくることは珍しい。学習中に思いや考えを出すこともなかった。しかし、心の中ではふくらませていたのだろう。その思いがここで結びついたのだ。

「先生へ」の宛名をもっと読まなくてはいけなかったことを反省する。ただ自分宛であることが嬉しくて涙が出たが、美恵の深い思いに共感できなかったことが悔やまれる。宛名のある日記なのだ。もっと共感してほしかったに違いない。「そうだよ。決して独りぼっちじゃないよ」と強く発信すればよかったと今更ながらに思う。

④ 美恵の個別の学び

美恵は取材内容と方法を次のように決めた。

- 「生きているわたし」年表作り
- 「わたしと友達」アルバム作り

「生きているわたし」では、写真と共に自分の成長をインタビューし、「自分の生まれたわけ」を考えようとした。「生まれたわたし」をスタートにして、自分を育ててくれた祖母や伯母、いつも遊んでくれた管理人などにインタビューしている。残念なことに母親からは聞こうとはしなかった。美恵の口から母親のことが出ないので、わたしにはアドバイスできなかった。同じように自分の年表を作っている子どもが、母親から産むときの苦労や誕生の喜びを聞き書きしているのに、美恵はその部分には触れていない。生まれたときの写真を貼り、次のように書いただけだった。

昭和62年2月8日 生まれたわたしは、それまで何も考えず、ただ暗闇の中でいすくまっていただけだった。そんなことを考えながら、思い出をふりかえてみよう。

「生まれたわたし」とは書いているものの「暗闇の中にいすくまっていただけだった」と、生まれる前のことしか書いていない。「暗闇」とは母親のお腹のことだろうが、「母」の文字はない。漢字で書かれた「暗闇」の文字が冷たく感じられた。美恵は意図して書いたのではないだろう。そこに寂しさを感じる。

その後は、祖母や叔母の話から、3才ぐらいからだんだんまいきになり、男の子のように育ってきたことを発見している。今の自分と比べておもしろがっているように見受けられた。美恵の取材に母親の姿はないものの、周囲の人たちの愛情を受けて育ってきたことは伺える。美恵もまた、その人たちを愛していることも読みとれた。これが美恵の生きてきた道なのだ、そのことを自分で見つけ直し受け入れることが大事なかもしれないと思い、あえて母親のことには触れなかった。自分で向かわなければならぬことだと当時は考えたが、果たしてそれでよかったのだろうか。

「わたしと友達」アルバム作りでは「グループの人たちにいいアイデアをもらった」とし、自分にとってかけがえのない5人を選び、その友達との関わりをまとめた。相手からもメッセージをもらって嬉しそうだった。相手からメッセージをもらうことが友達のアドバイスだったようである。その過程でこんな発見もしている。「アルバムに言葉を書いていくうちに、自分を見つけてしまった。いがいな自分を見つけ、びっくりした」と手応えを感じている。5年生の頃は、不登校傾向ということもあり、自分から友達に関わることはほとんどなかった。6年生になり、少しずつ友達が増え、笑顔が見えるようになった。修学旅行を機に周囲にうち解けてきたのだろう。不登校も減少した。

美恵は「アルバム」のまとめを次のように書いた。

6の2のみんなに出会うまでのわたしは、友達がいなくてもいいんだ。友達なんかいなくてもいいよ。けっきょくしんじれるのは自分だけなんだと思っていたけど、6の2のみんな、いろいろな人にあって自分がかわっていったことに気づいた。前の3、4年のときのDさんとEさんだって、けっきょくそのときの友達だけだと思っていた。今のわたしはしんじれないほどそんなことを思わなくなった。6の2の友達がどうのこうのじゃなく、6の2のみんな一人一人が、わたしをちがうわたしにしたんじゃないかなあとと思う。でも、わたしはわたし。ぜんぶがかわったんじゃない、わたしの心が少しかわって、あとはなんにもかわってないんだと思う。これからみんなの出会う人はまだわからないけど、いろんな自分になってほしい。

「信じられるのは自分だけ」とそれまでひとりぼっちだった自分を見つめている。そして、友達との出会いで自分が変わっていったことに気付いた。「6の2のみんな一人一人がわたしをちがうわたしにしたんじゃないかなあと思う。」と書いているが、これは「ちがうわたしにした」のではなく、いろんな自分を引き出してくれたことを指しているのだろう。だから、「わたしはわたし」と、自分の本質は変わっていないことを言おうとしている。美恵は自分をしっかりとっている子どもだったのだ。

クラスの友達にも「いろんな自分になってほしい」とまとめている。「アルバム作り」を通して、友達からいろんな自分を認めてもらったことを喜んでいるからに違いない。友達からの言葉の欄に「今のわたしにはいろんな友達がいる。年を取るにつれて、いろんなわたしになるぞ。」とコメントを書いている。信じられるのは自分だけと思っていた美恵が、年表やアルバム作りを通して自分の成長を見つめ、「人は一人では生きられない」ことを実感したのだと思う。まとめのエッセイにはその思いが綴られていた。残念なことにその資料は手元がないが、それを卒業アルバム用書き直したものがある。「自分は何者か」という疑問に自問自答しながら、「人との出会い」が何より大切であることに気付くことができている。

最後まで母親のことに触れることはなかった。でも、きっと美恵なら母親を理解できるに違いない。これだけ自分や友達のことを深く考えようとしているのだから。自分を見つけ、友達を見つけ、きっと母親も見つけてくれるに違いない。そう理解できるものが美恵の中に生まれてきたはずだと思った。

ある日、妹が生まれたことをぽつんと話してくれた。「おめでとう。かわいいでしょ。」と筆者が自分の

妹が生まれたときのことを話すと、母親と一緒に妹の世話をしていると言った。まるで姉妹のような感じで新しい命に向かっていった。美恵を頼りにしている母親の思いも読みとれた。当時の母親は美恵の母親としては成長していなかったのだろう。美恵はきっと母親と新しい関係を築いていくに違いない。母親を一人の人間として認め、母親から育てていけばいい。自分を支えてくれるいろんな人との出会いに気づき、「これからもっといろんな人に出会って、新しい自分を作っていきたい」と単元を結んだ美恵。人との関わりの中で生きていく自分を希求していることが何よりの成果だと思った。

わたしの友達

生まれたわたしは、まだ何も考えない。考えられない。これから起こることも人との出会いも。出会いって何だろう。人と出会ってわたしはどうなっていくんだろう。

わたしの存在は何なのだろう。わたしは、いつわたしになったんだろう。絶望感やきょうふ心はなかったから、そんなことはいつしかわすれていた。

そんなある日、出会いが訪れた。それが、今の6の2のみんなだ。友達と話しているとき、「大人になって、はなれるのはつらいね。」と言った。そのときわかった。おこったことも、泣いたことも、笑ったことも、いろんな人と出会って憶えたということが。6の2のみんなに出会って、どんなにたのしかったかということが。

生まれたときから、わたしはわたしなんだということもわかった。よく考えてみたら、わたしはもっと早く自分を見つけていたんだと思う。

今まではただの遊び相手だと思っていた友達は、本当はわたしの大切な人たちだ。わたしはいろんな人に出会って、いろんなわたしになったと思う。これからももっといろんな人に出会って、ちがうわたしになろうと思う。

4 考 察

自分の実践を「情動の共有」「関係発達」の両面から考察してみたい。

この学年は4年生から担任した。3年の担任はその年に赴任して1年で転勤したとのことだった。詳しい話は聞いていなかったが、ある事実で推測できた。担任してすぐの掃除時間、バケツにじっと手をつけたままの児童がいた。理由を尋ねると「掃除に1分遅れたから。」と答えた。「2分遅れたらどうなるの。」と尋ねると、「バケツに顔をつける。」と答えた。後は押し知るべしである。「なぜ遅れたか聞かなかったの。」と周囲に聞くと、まっすぐな目で「遅れたのは変わらないから。」と言う。素直な子どもたちだったからこそ、

自分たちでそんなルールを作ったのだろう。教師に言われてしていたわけではなかった。しかし、罰を作って学級をまとめていく「風土」が作られていたのだ。ここに「情動の共有」は全くみられない。美恵が理由もはっきりしない不登校になった原因もそこにあったかもしれない。当時の筆者が「情動の共有」を自分の教育の根本に置いていたわけではない。しかし、これではいけないと考え、個々の感情を長い目で認め合っていく風土作りをしていくことに全力を注いだ。素直な子どもたちだけに、こちらも真摯に向き合い学級づくりと授業づくりをした。特に絵本を使った読み聞かせを継続した。命の限りを宣告された少女がつくった絵本『いちばん大切なもの』を使った学習では、「情動の共有」が見られる話し合いができるようになった。子どもたちは食い入るように絵本を読み、友達の考えを聞きあった。何よりも教師自身が聞く姿勢を示すことが大事である。筆者はここでは聞き役に徹した。これが「情動の共有」の風土を作っていく手立ての一つだと考える。

鯨岡氏の言う「主体としての育ち」については、美恵を通じて考えさせられることが多い。「私は私」の心から見ると、美恵は自己肯定感強い子どもで、自分らしくあることができる。(たとえ不登校という形で表れたとしても)自由と権利意識ももち、アイデンティティの自覚も見受けることができた。ただ、彼女には「自分の思いを表現する」「自己を表出する心」がなかった。この単元を通して、そのことに目覚め喜びも見出している。

一方「私は私たち」の心から言えば、その意識はほとんどないと言っている。相手の気持ちに気づくことはあっても、それを認めて周りとともに生きることを喜ぶ気持ちは見受けられなかった。そういった関わりすらもたない子どもでもある。信頼感も許容する心も見せようとしてはいない。しかし、自分探し「私は私」の心に出合うことで、周囲の人を主体として受け止め、周囲とともに生きる心を育んだと言える。彼女はそれまで特に相反する心が強かったのではないか。その心の働きのバランスを取ろうとすることで、「私は私たち」の心に目覚め、そう生きることを喜びと感じ始めたのであろう。

課題として残されたことは、周囲のかかわりに教師自身ももう少し意識をもてなかったことだ。美恵の方からの働きかけだけに目を向けている。周囲がどのように美恵に働きかけたのか、美恵はそれにどう応えたのかを明らかにすることで、「情動の共有」も「主体としての学び」も明らかにできたのではないかと思う。日々の学びの中でそれに気づき、明らかにしてい

くことは教師一人の力では限界がある。そこに「私は私たち」の学びのスタイルが作れたとしたら、教師一人の力ではなく子ども自身の力でそれを形にすることができるのではないかと考える。「私は私たち」の学びのスタイルをそのクラスで作り出していくことが大切である。その学びのスタイルこそが「人間関係を育む国語科授業づくり」に向かうものだと考える。

【引用文献・参考文献】

- 1) 伊藤経子『学級作りと国語科授業の改善』明治図書／1986年
- 2) 山下俊幸「学級経営のリソースとしての国語科学習についての考察 ～状況論的アプローチ再考のための一視点～」全国大学国語教育学会発表要旨集

115／2008年／15-16

- 3) 難波博孝『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社／2007年
- 4) 藤森裕治「予測不可能事象に焦点を当てた事例研究－国語科授業における教師の実践的知識の考察－」信州大学教育学部研究論集3/2010年／9-22
- 5) 秋田喜代美「学校を変えていく教師の対話と同僚性」『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所／平成22年／14-19
- 6) 鯨岡峻『子どもは育てられて育つ』慶応義塾大学出版会／2011年
- 7) 内田伸子『ごっこからファンタジーへ』新養社／1986年
- 8) シルヴァスタイン・倉橋由美子訳『ほくを探しに』講談社／1977年

(主任指導教員 難波博孝)