

「国語教育としての実践研究」というあり方

難波博孝

1 授業の目標について

1. 1 私の考える目標系列

私は、次のように、授業の目標系列を考えています。

価値目標↑技能目標↑態度目標

態度目標とは、授業に対する、興味・関心・意欲・心的態度の目標です。教師は、授業の最初において、学習者にまずは授業に対する興味・関心・意欲のある心的態度を持ってもらわなければなりません。たとえその授業がその学習者にとってどんなに意義のあるものであったとしても、その授業についての興味・関心がわかなければ、その授業は「ないも同然」でしょう。

次は、技能目標です。これは知識技能の目標と言い換えてもいいものです。それぞれの授業において、目指されている、あるいは、求められている知識や技能があるはずで、その中身については、いろいろな議論があるでしょう。しかし、どのような内容にせよ、授業においては、なんらかの知識や技能の習得が求められている。

とが多いと考えます。

さて、現在行われている言語教育の授業は、態度目標と技能目標だけが取り上げられることが多いかもしれません。しかし、これだけでは、「なんのためにその知識や技能を習得させるのか、習得するのか」が見えないままになってしまいます。本来、知識や技能は「なにかのため（それが実用的であろうが非実用的であろうが）」に習得されるべきものであるはずで、

この「なにかのため」ということを、私は価値目標と呼んでいます。価値目標は、価値観・世界観・認識に関わる目標です。言語教育を含むすべての教育においてなされる授業は、価値目標を含むべきだし、実際含んでいると考えます。

価値目標は、価値観・世界観・認識に関わる目標です。学習者の既成の価値観を強化する授業もあれば、転換を迫る授業もあるでしょう。あるいは、外部からある思想に基づいた価値観を押し付けたり、洗脳したりする授業もあるかもしれません。そのことを明示的に行う授業もあれば、暗示的に行う授業もあるでしょう。

ここで重要なのは、あらゆる授業は「価値目標」を含んでいる、

ということですが。授業の明示化された目標には、技能目標だけ、あるいはそれに加えて、態度目標が加わっていたとしても、実際の授業では、価値目標が暗黙の内に設定されそれに向かって授業がなされているのです。つまり、隠れたカリキュラムとして価値目標が設定されているだけ、ということですが。

例えば、伴一孝氏が行った読むことの授業（言語技術教育学会で行われた模擬授業 http://www.ios-land.net/teaching_plan/contents/2967/）では、「一つの花」という小学校4年生の国語科教科書に掲載されている有名な教材と戦前の修身の教科書に掲載された「佐久間艇長の遺書」とが要約、比較されています。

この授業の明示化された目標は、

- (1) 文章からキーワードを抽出する方法を教える。
- (2) キーワードを使って文章を一文に要約させる。
- (3) 情報提供者の意図を読みとらせる。

となっており、技能目標だけに見えます。

しかし、この授業で「一つの花」という、戦争によって生活がかわっていく庶民を描いた作品に対して、戦前使われた修身教科書をもつてきて比較させるというところに、暗示的な価値目標が学習者に形成される可能性があります。

たとえば、比較する、ということは、両者が同等の位置にある、という暗黙の前提があるので、「一つの花」と修身教科書のある教材が同等の位置にある、という前提を暗黙のうちに伝えている、と

いう価値目標があるといえます。

授業は、人間が行うものです。人間は価値観を持っています。価値観を持つ人間が授業を行えば、どうしてもそこにはある価値観が（一つの価値観が多様な価値観かは別として、また、意図的か非意図的かは別として）授業に漂ってしまいます。そしてその人間が教師であれば、その価値観がその授業の価値目標として設定される可能性があります。

大事なのは、「自分の授業には価値目標がセットされている」という自覚であり、できるだけ、自身の授業における価値目標を意図的に制御することです。そのためにも、教師は自分自身の価値観、その背後にある自身の信念体系と向き合うこと、できるだけ自覚的になりつつも、「自分の信念にはなにかあるかわからない怖れ」を持って授業に臨むことが重要だと考えます。

1. 2 私の考える、言語教育の目標系列

1. 1をふまえて、私が考える、言語教育（第一言語、第二、三：言語にかかわらず）の目標系列について考えたいと思います。それぞれの授業には、一時間の授業や単元、領域、学習者の年齢などによってそれぞれの授業の目標が設定されると思います。ここでは、それらの授業の根源的なあるいは最終的な目標系列を述べたいと思います。最初は、態度目標です。

○言語教育の根源的な態度目標

ことば（とそれを使う人間）がおもしろい楽しいと思うこと

私の考える、言語教育の根源的な態度目標は、まずことばとそれを使う人間のことを、おもしろい、楽しいと思ってもらうことであり、それがすべての言語教育の授業の出発点になると考えます。言語、言葉、文字、文章、作品、そして人間、をおもしろいな、もつと知りたいな、と思わなければ、授業を受けたいと考えないでしょう。授業から逃走してしまいます。

言語教育の実践をすすめていくと、また、言語教育の研究をすすめていると、どうしてもこういう知識や技能を習得させたい、このような考え方を身につけて欲しいということだけに陥りがちです。そうなる、学習者が置き去りになるのです。

授業の最初や単元の最初で、態度目標が学習者に形成されること、がまず重要だと考えます。そしてそのことは、あとで触れませんが、価値目標の本来の意味での形成とつながっていくのです。次は、技能目標と価値目標です。

○言語教育の技能目標

「言葉を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思う」人になるための、(言葉の)知識や技能を身に付けること

○言語教育の最終的な価値目標

「言葉を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思う」人でありつづけるように自分自身をサポートすること

技能目標と価値目標はセットで考えます。私は、教育の最終目標を、「自分／他者／社会／自然……を大切に思う」人でありつづけるようにサポートすること」と考えています。

るようにサポートすること」と考えています。

教育は、その学習者が、自分や他者、社会や自然、などなどを、大切に思う人でありつづけるようにすることが最終目標だと考えます。自分と他者、社会と自然、自分と社会など、対立しがちかもしれませんが、そういうときでも、両者が両者ともうまくいくように、知識や技能をふりしぼって考えていく人になつてほしいと考えます。

言語教育は、上のことを、「言葉を使って」行う人を育てることだと考えます。言葉を使って、自分／他者／社会／自然などを、大切に思い行動し続ける人を、言語教育で育てたいと考えます。これが、私の考える言語教育の価値目標です。

技能目標は、このような価値目標に向かうための、知識や技能を身につけることとなります。言語教育では、常に上に示した価値目標を、教師が自覚しつつ、言語教育に関わる知識や技能を教えてくださいにしたいと考えます。

1. 3 母語教育の難しさ

ここまでのことをふまえると、母語教育（日本で言えば国語教育）の目標系列は次のようになります。

○母語教育の根源的な態度目標

母語（とそれを使う人間）がおもしろい楽しいと思うこと

○母語教育の技能目標

「母語を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思う」人にな

るための、(言葉の) 知識や技能を身に付けること

○母語教育の最終的な価値目標

「母語を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思う」人でありつづけるように自分自身をサポートすること

こうするととてもすっきりした感じになります。しかし、ここには母語(教育)だからこそ、困難な問題があります。

ここで、母語教育を、日本で多数を占める日本語母語話者の教育ととりあえず考えます。そして、この母語教育を、国語教育と国語科教育に分けて考えます。国語科教育は国語教育に含まれますので、国語教育の中に、国語科教育と国語科外教育とがあるということになります。

国語科教育は、小学校〜高等学校までに行われる、日本語母語話者用に公教育に設定された教科「国語」の教育です。決まった時間に決まった教科書とカリキュラムでなされる意図的教育です。

国語教育の内、国語科教育ではない部分(国語科外教育)とは、その典型的なものは家庭での教育でしょう。子どもは生まれてから(言語獲得には生得的な部分がある程度あるにせよ)家庭環境によってその母語の獲得には大きな影響を受けます。方言や言語的振る舞いだけではなく、非言語的な振る舞いも影響を受けるでしょう。厳しい家庭で育った子どもは、自分自身の本心を隠して表現するという、ローカルな語用論的ルールを習得するかもしれませぬ。私たちは、家庭における母語教育(国語科外教育)の影響を避ける事はできないのです。

国語科外教育は、学校でもあります。学校における教師や同級生などから、私たちは、母語のとくに運用面を習得していきます。その学校環境に合わせた言語運用能力とでも言うべきものを習得するのです。

これらの国語科外教育は、多くは非意図的です。非意図的だからこそ、また、それが繰り返されるからこそ、私たちの心の(脳の)奥深くに染み込んでいます。それはまるで、皮膚のようにまとわりついています。

国語科外教育で日本語を母語として習得していった人々の中には、「言葉を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思う」ことを、止められている・抑えられている・できない・させてもらえない……人が多いことに気付かされます。

もっと言えば「言葉を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思わない」ようにしている(させられている)人々が多いということです。

こういう人々の中には「言葉を使って自分／他者／社会／自然……を大切に思わない」ように「国語教育(家庭、地域、社会、学校)」で、されてきた可能性がある、私は考えます。

もしかしたら、私たちは(日本語が母語であろうがなかろうが)その全てではないにしろ、「言葉を使って自分／他者／社会／自然……のどれかを大切に思わないように教育されている人がほとんどかもしれません。たとえば、日本では自己肯定感が低い人が多いと言われています。日本では、家庭や地域、社会で、自分を大切に思わないような国語科外教育がなされているかもしれません。

学校における国語科教育では、皮膚のようにまわりついた国語科外教育の結果を、一度対象化するために「脱いで」もらうという困難に立ち向かわなければいけません。

ここでいう「脱ぐ」ということについては、例えば、荻宿俊文ら(2012)には、「いったんほぐす」と表現されており、そこには「unlearn」という訳語もついでています。「unlearn」は、スピヴァック(1998)の言葉の中にも出てきます。

また、私は、難波博孝(2008)で、自分の中に出来上がった世界観をメタ認知の一部と捉え、それを変容させる、言語活動における第三のモードというものを提唱しました。

これらはみな、一度、文字通り身についた国語科外教育の結果を「脱ぐ」ことだと考えます。

国語科外教育の成果を「脱いでみる」ことは、苦しさを伴うことがあるかもしれませんが。例えば、家庭で身につけた読書の習慣として、あまり長い読み物は読まず、幼児教室などのプリントを読書することが習慣になっている子どもがいたとして、その子どもに、少し長めの本を読んでもらうことはきっと苦痛でしょう。

あるいは、非常に厳しい家庭に育ち、人前では常に敬語ではなしすることが習慣となっている子どもには、友達と気軽に会話することとはとても苦しいことかもしれません。

学校における国語科教育において、このように身につけてしまったものを、一旦「脱いでもらう」ことには、苦痛が伴うことがあるかもしれません。だからこそ、先に述べた、次の態度目標が大切になってきます。

○母語教育の根源的な態度目標

母語(とそれを使う人間)がおもしろい楽しいと思うこと

一旦皮膚のようになっている、「自然」を「脱いでもらう」という困難に学習者が立ち向かうためには、その作業が「おもしろい」「楽しい」と思ってもらわなければ足が前には出ないでしょう。先程の例で言えば、読んでもらう長めの本が、その学習者にとつてもしるいことが必要条件でしょうし、友達と会話すること自体が楽しい、あるいは、楽しい目的のためにともちと会話する、といった場の設定が必要になるでしょう。

2 私が行っている国語科教育の実践研究

2. 1 実践研究も国語科教育である

国語科教育における実践研究を紹介し、考察するために、国語科教育における実践研究も国語科教育である、ということを述べたいと考えます。

学校教育の現場において国語科の授業を行う教師たちは、その授業のやり方などを意図的・非意図的に学んできました。つまり、国語科の授業はこうするものだという価値観 \parallel 信念をつくりあげてきています。これも、国語教育のなせる技ということができるといえます。

国語教育において自分の実践を見直すということは、自分の皮膚となって身につけてしまっている国語科授業についてのさまざまな

価値観・方法などを、一旦「脱いで」、選択肢の一つにして見つめなおすことです。この作業を、国語科教育が行う必要があると考えます。

そうでないと、自分が身につけた皮膚の上に新しい衣服をまとうだけとなり、自分自身の授業に関わる価値観を見つめなおしたことはならないからです。

国語科教育では、このような実践研究は、教師自らが行うことも多いですが、研究者とともに行うことも多くあります。多くの国語教育研究者は、小中高の現場の教員と関わり、そこで国語科教育を行うことで、その教師の国語科授業のよりよい方向への変革をサポートしていると言えます。ただし、ここでどのような対話が行われているかは、ブラックボックスになる場合が多く、あまり語られることはありません。国語科授業の改善という観点から言えば、国語科の授業がどうか変わったか、教師の価値観がどう変わったかという結果が重要であると、国語教育関係者が考えているからかもしれません。しかし、今後は、どのようなプロセスを経て、教師の価値観の変革や授業の変容が起こったかを記述する必要があるでしょう。ただ、そのための準備や倫理の問題（常に語るのには研究者になつてしまうということ）をどう乗り越えるかは課題として残ります。

2.2 私が行っている実践研究の事実

私は現在、次のような実践研究を行っています。まず、学部生や大学院生の教育を行っています。院生の中に少なからず現職教員

の院生がおります。2013年度で言えば、Mに1人、Dに6人の現職教員の院生が在籍しています。Mの場合は、教育委員会から派遣されてくるものがほとんどです。Dの場合は、自らすすんで入学してきます。いずれにしても、自分自身の国語科授業実践を「脱いで」見つめなおし、改善を図ろうとする研究を行っています。したがって、現職教員の大学院生への教育は、実質的に「実践研究」となります。

次に、公教育の現場に関わる実践研究についてです。まず私自身が主宰している研究会が2つあります。

○私の主宰する研究会

学思会（小学校教員主体 30名）

教師の学校（中高教員主体 30名）

これらの研究会では、お互いが実践を持ち寄って授業の改善を図ろうと考えあっています。これは、協働の場での実践研究といえるでしょう。

最後に（これがもっとも実践研究らしいものですが）実際に学校に訪問して行う実践研究があります。2013年度には次のような学校に関わりました。

○5年以上継続 12校（原則として年二回訪問）

○2〜4年継続 16校（原則として年二回訪問）

○本年度のみ訪問 15校

私がこれらの学校で行っている実践研究は次のような特徴があります。

(1) オーダーメイドの実践研究

教育研究者が学校現場に入るときにありがちなのは、研究者自身の理論を学校現場に試してもらおうような関わりです。特に教育研究者は、それぞれ自分自身の実践方法を持っていることが多いので、それを「やらせる」ような実践研究を行います（実際、私もそのようなことを行い、失敗してきました）。

しかし、現在私は、それぞれの学校が抱える課題を解決するためのサポートということに徹して実践研究を行っています。結果的に、それぞれの学校のニーズに合わせたオーダーメイドの実践研究になるのです。今オーダーが多い課題は次のようなものなのです。

● テスト（全国学力学習状況調査・各地域が実施するテスト）の点数の向上 ↑ new!

● 国・県・市町からの研究指定／研究会指定

● 日常の授業実践（国語科、他教科）の向上

● 学校の研究テーマに沿って（例えば、「思考力表現力の向上を図りたい」など）

(2) 継続校が多い一方で簡単に首が切られる

このようなオーダーメイドの実践研究は、当然のことながら時間がかかります。一人の教員の授業についての皮膚を「脱いで」もらうだけで時間と困難が伴います。いったん「脱いで」もらった後は、私からも他の教員からもまた資料などからもさまざまな選択肢を広げ、そこから、その学校のニーズに合ったプランを選択することが続きます。さらに、その学校の課題が生まれた原因の内、ど

れが自分たちで制御可能かを考え（たとえば、読書力の向上を目指しているとして、その地域に公立図書館がないということは制御不可能だけれど、学校図書館を充実させることはある程度制御可能）、その原因への対処を考えることも必要になってきます。このように、さまざまな取組をしていくためには、時間がかかります。

一方で、その学校のニーズが達成されたり、国や地方公共団体からの研究指定の内容が変わったり、また、校長が異動してきたりすると、研究者は簡単に首が切られます。その意味では、ドライな関係でもあるといえます。

実際に私がこのような学校で行っている作業の舞台は次のようなものです。

- ・ 教員の研究・メンタルのサポート
- ・ 教員向けの模擬授業を行う
- ・ 学習指導案へのアドバイス
- ・ 授業観察後のアドバイス
- ・ 学校の研究テーマ、研究マネジメントへのアドバイス

2. 1で述べたように、実践研究は国語科教育であると考えます。したがって、1で述べたような目標系列で実践研究も行うことになります。

1に従えば次のようになるでしょう。

○実践研究の態度目標

実践研究がおもしろい楽しいと思うこと

○母語教育の技能目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行うための、知識や技能を身に付けること

○母語教育の最終的な価値目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行う人でありつづけるように自分自身をサポートすること

まずは、教育現場の教師が実践研究をおもしろい楽しいと思ってもらわなくてはなりません。今まで述べたように、自分に身についた皮膚を「脱ぐ」わけですから、楽しいものでないとうまくいかないだけではなく、二七の学習をしようことになりました（皮膚を脱がないまま衣服を重ね着してしまふ）。そこで、教師自身の実践上の悩みや課題を語ってもらうことから実践研究は出発します。自分が何につまずいているのか、何が課題なのかを語っていく中で、次第に自分でも気づかなかった課題が浮かび上がることがあります。これが、「教員の研究・メンタルのサポート」です。

求められているニーズだけではなく、教師や学校が抱える課題も深く見えてきたら、次にニーズを満たし課題を乗り越えられるかもしれないような提案を、模擬授業の形で私から行います。この模擬授業はできるだけ楽しくかつ展望がひらけるようなものでなくてはなりません。この模擬授業はあとで教員たちが考える授業のモデルになることもあります。どちらかというと、「おもしろそうだ。私だったらこうする」という態度形成につながるものだと考えています。

ここまでは、態度目標の形成です。ここがうまくいかないと、後

の実践研究はうまくいきません。

次に、教員が考えた学習指導案をアドバイスしたり、実際の授業を観察して、その後にはアドバイスしたりします。私は多くの場合、授業と一緒に作るという姿勢で授業観察に臨みます。その場で授業を見てそのあとでアドバイスするという形はあまりとりません（しかたなくそうする場合もあります）。ここでは、私自身が知っている国語科教育の理論や実践方法をできるだけ提供し、役に立ててもらいます。ここでは、実践研究において技能目標が形成されるプロセスといえるでしょう。

最後は、学校の研究テーマ、研究マネジメントへのアドバイスをを行います。当然のことながら、学校や教師は自分で学び続ける組織や教員であらねばなりません。そのためには、実践研究の方向性がぶれないことが重要です。自分（たち）はどこに向かおうとしているのか、それは、学校や地域、学習者にとって意味のあることなのかどうか、そのことを問い続けるように、研究テーマや研究のマネジメントに対してアドバイスをします。ここは、実践研究における価値目標の形成と言えます。

このような目標形成をくりかえし継続していくこと、そして、学校や教師が自らそれを行っていくけるようにサポートすることが、私の行っている実践研究です。

3 実践研究の一例

3. 1 公教育の学校（特に小学校）を取り巻く状況

3では、私が開わっている実践研究の一例を示します。その前に、公教育の学校（特に小学校）がおかれている状況について述べます。

今小学校がおかれていて、過去とは大きく異なるのは、「テスト競争のまった大中にいる」ということです。2000年のPISA調査に日本が参加し、その後の2003年PISA調査における数学的リテラシーと読解力の調査における日本の急落を受けて、2007年に全国学力・学習状況調査が実施されるようになり一時期を除いて、ほぼ全国の小6と中3の児童・生徒が参加しています。このテストの影響で多くの自治体も、自治体独自のテストを行うようになりました。例えば、広島県では「基礎基本」定着状況調査」という名称で、県内の全ての小5・中2の児童・生徒に調査を行っています。

これらの調査の特徴は、児童・生徒の成績には一切関係がなく、通知表にも指導要録にも掲載されないテストであるということです。一方で、これらの調査は、その学校や担当の教員、地域の教育力を図る（ほぼ唯一の）バロメーターとしてひとり歩きして使われてしまっているということです。そして、これらの調査の得点が高い学校には、インセンティブが与えられる（他の学校よりも高額の研究費が与えられる）といったことも起こっています。つまり、こ

これらの調査は、教員や学校、地域の序列化のための調査といえるのです。

中学校には高校入試というものがあり、中学校教員はこのような「序列の中の競争」にさらされてきました。しかし、小学校教員は長い間このようなことから無縁でした。しかし、これらの調査は、そのような状況を一変させたのです。これらの調査の低い県や市町は、自分たちの地域の、点数が低い学校にテコ入れを図ろうとします。それがどうしてもこれらの調査の点数を上げるための授業を行う、という傾向を生み出してしまっているのです。

一方、一緒に学習するのが困難な学習者が増えていると言われています。文部科学省が2012年に行った「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によれば、通常学級に在籍するこのような児童は、7・7%という結果を出しています（40人学級なら、学級に3人強となります）。しかし、特別支援教育の専門家や小学校教員はもっと多いと述べています。私自身も多くの小学校で観察すると、40人学級では5人程度の児童が特別な支援が必要だと考えます。

さらに、所得格差の広がりによって、就学援助を受ける家庭が過去最高（2014年2月発表文部科学省「平成24年度要保護及び準要保護児童生徒数について」の15・64%（40人学級では、学級に6人強）になっています。所得格差が教育格差を生むことはすでに多くの調査で明らかにされています。

これらの困難に小学校や小学校教員は日常的に立ち向かっているのです。

3. 2 ある教員の授業から

ここで紹介するのは、広島県A市立B小学校の川本教諭の実践です。教材は、「のどがかわいた」（ウーリー・オルレブ）光村図書（5年）という文学教材で、読むことの領域の実践です。

川本教諭とは、彼が初任2年目からの関わりであり、現在までで10年の付き合いになります。以前彼が所属した学校に実践研究で関わったことがきっかけでした。その後学校を異動した後も異動した先の学校との関わりがあり、また、川本教諭が私の主宰している研究会のメンバーとなったことでより深く関係が続いています。

「のどがかわいた」という文学作品は、ウーリー・オルレブの作品集『羽がはえたら』に収められています。オルレブは、ユダヤ系のポーランド人で、収容所に入れられたこともあり、ホロコーストや収容所にまつわる話を多く書いています。一方で、『羽がはえたら』に収められた作品は、兄弟のことや日常生活の小さな出来事が書かれており、「のどがかわいた」もそのような作品の一つです。ただ、作者の背景を知ること、いろいろな思索が深まる作品でもありません。

「のどがかわいた」という作品では、喉の渇きを感じ、一人で水道の水をゆつくり飲むことにこだわり楽しみを感じているイタマルが、他の友人からなかなか理解してもらえない中で、自分と同じようなこだわりを持つミッキーをみつけ、二人で空想にふける、そして恋の空想に、という作品です。作品の最後は次のようになっていきます。

「ぼくは目をつむって、そんな女の子にぼくも会いたいと思つた。そしたらーのどがかわいたつて感ずる？ つてきく。それから、それぞれが大きくなって、別々の世界を旅したりして、またどこかで会いたいと恋いこがれながら、目をつむって水を飲むのだ。（ウーリー・オルレブ（1981） 母袋夏生訳（2000））「のどがかわいた」『羽がはえたら』p.88 小峰書店）

周囲にはなかなか理解してもらえないこだわりを持つ人が、同じこだわりを持つ人間と出会い、共同で空想を広げていく。ここに、作者オルレブの境遇を重ねて読むこともできるでしょう。もちろん、別の光を当てても可能です。

川本教諭は、この作品に別の光を当てようと考えました。彼は、最初の私との相談会で（私に関わっている学校では、授業に入る前に教材や授業についてあれこれ話し合いを持ちます。これをここでは相談会と呼んでおきます）、私から、「作品に出てくるイタマルのような子どもは学級にいる？」と聞かれたとき、彼やそのそばにいた他の教師たちが、「いるいる！」「あの子も」「この子も」と口々に話が出てきました。そのような子どもは、こだわりがあり個性が強く授業の進行のじやまになることもある、でも、それがなかなか憎めない、と教師たちは言います。そして、そういう子どもを周りの子どもが理解して欲しいし、その子ども自身も自分がどう見られているか少し考えて欲しい、と思っていたのです。

川本教諭はこの相談会での話を受けて、自分のクラスの子どものことを考えていました。2年前の小学校3年生の時、この子どもを

中心にクラスは崩壊してしまいました。その子どもは、発達障害を抱え、本来なら特別支援学級に入ったほうが本人にとってもいいと考えられた児童でしたが、通常学級に入ったまま、自分ではどうしようもできず学級を混乱させてしまっていたのです。

小学校4年でこの学級を受け持った川本教諭は、学級を立てなおしていこうと考えます。まず、この子どもに引きずられて学級崩壊に関わった他の子どもたちを鎮めていきます。そして、この子どもには最大限の理解を持って接しようとしています。こうやって学級は落ち着いてきました。

そして、小学5年になり、持ち上がりで（子どもの入れ替えはありましたが）川本教諭は、またこの子どももいる学級を担任することになりました。この学級で残された課題は、この子どもに対する他の子どもたちのまなざしを、そして周りの子どもたちがその子どもどう見ているかに対してその子ども自身がみるまなざしを、受容的なものに変えていくことでした。「あの子はこういう個性を持っているんだ」「ぼくがこう見られているのはぼくがこういうことをするからだな」と思うようになることです。

こういう学級実態と川本教諭の思いは、この作品に一つの光を当てることとなります。イタマルやミッキーとこの子どもを重ねていくこと、それを学級の子どもたち自身が共感的に行うこと、これが、この作品を教材として使った授業（単元）の価値目標となっていくきました。

幸いなことに、学習指導要領国語編には、次のような指導事項があります。

(C) 読むこと

〔第5学年及び第6学年〕

(1) エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

（文部科学省（2008） 小学校学習指導要領国語編）

この「相互関係」のところをとらえていくことが、そのまま川本教諭の思いともつながり、かつ、学習指導要領にも沿った授業として（この授業は、教育委員会の指導主事も来る研修会での授業でした）実現できると考えたのです。

しかし、次の文章を見てください。これは、この「のどがかわいた」の学習指導案の一部であり、「児童観」という、児童の実態について記述する部分の全文です。

(2) 児童観

昨年度の本校の「基礎・基本」定着状況調査結果から、「叙述を基に登場人物の心情の変化を読むこと」に課題があることが明らかになった。また、質問紙調査において、「場面の様子や人物の気持ちを表す言葉に線を引いたり、感じたことを書き込んだりしながら、物語などの文章を読んでいる」という点が十分できていないことが分かった。

これら2点の課題から、本教材を読み進めるにあたり、登場人物の相互関係に基づき、場面に即して心情を読む力を育成する必要があると考えた。

そこで、本単元でねらう登場人物の相互関係をとらえる力についてレディネステストを行った。登場人物と対人物との関係については読み取るのは大体できていた。しかし、その関係について重要語句からどのように読んだからそのような関係になったのかという設問については正答率が41ポイントであった。叙述を基に登場人物の相互関係を推論することができていないことに課題があることが分かった。

ここには、先ほど述べてきた学級実態は全く出てきません。出てくるのは、広島県で行っている「基礎・基本」定着状況調査のテスト結果と質問紙結果だけです。これは、教育委員会からこのように児童観を記述するようにという指導が入っているからです。全国や地方公共団体レベルのテストが導入される以前は、児童観には学級実態を具体的に書くことが多かったのですが、この学校がある市では、このように変わりました。

せっかく学級実態を踏まえた授業を展開しようとしているのに、そのことが学習指導案には反映されない、それならそういう授業をやらないで、点数を上げるだけの授業をしようという思いに教師が陥ってしまいます。

私のような外部の研究者ができることは、川本教諭のような思いを大切にしつつ、外部との折り合いをうまくつけていける方法を一緒に探っていくことなのだと思います。

2. 2で述べた実践研究の目標系列を再掲します。

○実践研究の態度目標

実践研究がおもしろい楽しいと思うこと

○母語教育の技能目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行うための、知識や技能を身に付けること

○母語教育の最終的な価値目標

自分たちの課題解決に向かう実践研究を行う人でありつづけるように自分自身をサポートすること

これに従えば、まず私が、川本教諭の思いを大事にし、ゴールとなる学級のいいイメージを持たせることで勇気付けることが態度目標形成になります。その思いを実際の授業として実現していったり、学習指導要領や教育委員会からの要請との折り合いをうまくつけたりするための知識や技能を、私から提供することが技能目標形成になります。そして、授業後も自分の思いを大事にしつつ外部との折り合いもつけて実践していくよう自分自身をサポートしていくようにしてもらおうのが価値目標形成となるわけです。

それでは、川本教諭の行った「のどがかわいた」の実践での目標系列はどうなるでしょうか。彼の学習指導案を再構成して掲載します。

(態度目標)

・自分の友達のこと、その友達との関係を思い浮かべながら読もうとしている。

(技能目標)

- ・物語の構造をつかみ、クライマックスを読み取っている。
- ・中心人物とその対人物の関係を变えるきっかけとなった出来事を明らかにしながら、登場人物の相互関係について読み取っている。

(価値目標)

友達からのメッセージに対して、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にしながら、コメントを書く。

川本教諭は、まずこの「のどがかわいた」をただの虚構として読むのではなく、子どもたちが自分の現実の人間関係を関わりさせて読むようにすることで、授業に対する意欲をもたせようとしています。小学校高学年の子どもたちは、現実の人間関係に悩みを持っていきます。そこにリンクしていくのです。そのため、実際の授業では、教材を読むの前に、ウーリー・オルレブの作品を読んでもらい、彼の作品に関心を持ってもらいます。これはただ関心を持ってもらうだけでなく、作者と読者の「言論の場(難波2008)」を作るのです。

その上で、クラス一人一人の友達にメッセージを書くことで、クラス一人一人の友達に対する自分の見方(どのような視線で見ているのか)を表現します。このメッセージは、「のどがかわいた」の読むことの授業を終えた後、開封され、それへの返信を子どもたちを書くこととなります。

次に、この「のどがかわいた」を読んでいきますが、作品の構造

をざっくりおさえたあと、登場人物の相互関係に注目していきます。とはいえ、この作品は、イタマルの一人称で書かれているので、あくまでもイタマルの観た世界観が表現されています。すると、イタマルが他の人物をどう思っているかは見えやすいですが、他の人物がイタマルのことをどう思っているかは見えにくくなっています。これはそのまま現実の私達の世界が、結局は私が観た世界観で、私が世界を構成していることと等値です。そこで、「想像力」が必要になってきます。他者はイタマルのことをどう思っているかを想像しなければ、ほんとうの意味での人と人の相互関係を考えることはできないのです。そしてこのことは、現実の世界において、人と人とが関係を結ぶときにそのままスライドできるでしょう。

ここで子どもたちは、人称を超えて想像していくことで人物同士の相互関係をとらえる、という文学の読みの技能を学んでいくことになります。

その後、子どもたちは現実の世界に戻り、友だちからももらったメッセージに応えていくこととなります。

この授業の後しばらくして、川本教諭が気になっていた子どもは、教室を出ることが多くなったそうです。それは、自分が無意識に暴発してしまうことをおそれ鎮めるためかもしれないと川本教諭は述べています。その後、その子どもは自らすすんで、特別支援学級に転籍しました。そこで落ち着いて学習をしているということです。

このことが全ていいことかどうかはわかりせんし、この「のどが

かわいた」の授業がどれだけこの子どもに影響を与えたかどうかはわかりません。授業は、科学実験ではないのですから。

しかし、この授業でこの子どもは、自分で次のように板書しました（川本教諭の授業ではしばしば、子どもたち自身が黒板に板書します）。

〈周りの人達がイタマルのことをどう考えているかについて〉

「自分かってな人物」

あまり上手とはいえない字でこう書きました（私はこの授業を観察しました）。これには、その子どもが自分のことを、少し距離を置いて見ようとした現れではないかと、川本教諭も私も考えています。

4 やむを得ない

川本教諭の授業が、この子どもや他の子どもにどれだけ影響を与えたかは明確にはわかりません。同じように、川本教諭の授業に、私の関与がどれだけ影響を与えたかどうかはわかりません。しかし、授業を作るということは、世界を創るということであり、それは、一人で創るものではないことを、私も川本教諭も、そして子どもたちもこの実践と実践研究を通して、実感したことは間違いないことでしょう。

実践研究とは、世界を創ることへの参加であり、その世界は、自

分と自分を取り巻く全てを大切にしていくものでありたいと私は願っています。

（参考文献）

苜宿俊文・佐伯胖・高木光太郎（2012）『ワークシヨップと学

び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会

スビヴァク、G. C.（1998）『サバルタンは語ることができる

のか』みすず書房

難波博孝（2008）『母語教育という思想』世界思想社

キーワード…実践研究、価値目標、国語教育、silcan

（この論考は、web雑誌『言語文化教育研究』（言語文化教育研究学会）第12巻に掲載した論文に加筆修正したものです。）

（広島大学）