

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	貧困家庭を生きる子どもの学びの考察：小学校国語科3年生単元「話したいな、わたしの好きな時間」を中心に
Author(s)	森川, 蓉子
Citation	国語教育思想研究, 30 : 45 - 54
Issue Date	2023-04-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053967
Right	
Relation	



貧困家庭を生きる子どもの学びの考察

—小学校国語科3年生単元「話したいな、わたしの好きな時間」を中心に—

キーワード：貧困家庭、「話すこと・聞くこと」、スピーチ 関西学院大学大学院・院生 森川蓉子

1、はじめに

2021年2月、内閣府は新型コロナウイルス感染拡大の影響で深刻化する孤独・孤立対策として「孤独・孤立対策担当室」を設置した。これまで孤独・孤立対策は各省庁に点在する形をとっており、自殺問題や高齢者見守りは厚生労働省、貧困対策は内閣官房庁、子どもをめぐる問題は文部科学省が行ってきた。今後は担当室が中心となってこれらの縦割りを打破し、有効な手を打てるかどうか課題である。

そして、2022年4月「孤独・孤立対策担当室」が孤独・孤立に関する初の全国実態調査（無作為抽出法で選定した、全国の16歳以上の個人約2万人が対象）の結果を公表した。担当室によると、ほぼ3人に1人がなんらかの形で「孤独感がある」と回答したという結果に至ったとされる。

このように、コロナ禍で孤独・孤立に関する問題が顕在化している。そして、社会的に孤立しやすいことの原因の一つに、貧困が挙げられる。

OECD (2018) による「OECD Family Database」の中で、日本における“大人が一人の世帯”の子どもの貧困率は48.3%の割合であることが公表されている。日本において、子どもの貧困率が13.5%であることは厚生労働省による国民生活基礎調査で報告されている（厚生労働省2018）。ここで注目すべきは、“大人が一人の世帯”の子どもの貧困率と“大人が二人以上の世帯”のそれとの割合の差である。その割合の差は37.1ポイントであり、OECD 諸国全43か国の中で、日本はニュージーランドに次いで2番目に高い（図1）。30ポイント以上の差があるのは全43か国の中で、ニュージーランド、日本、韓国、カナダ4か国のみである。

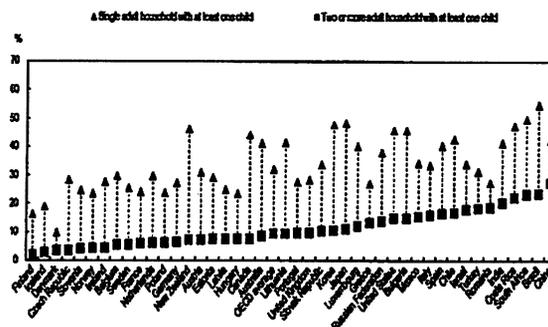


図1 子どもがいる世帯の世帯タイプ別貧困率

(OECD Family Database 2018)

この結果は、“大人が一人の世帯”になったときにその世帯に属する子どもが、より貧困という問題に直面しやすいことを示している。言い換えれば、一つの世帯に属する大人の数、その世帯の子どもや大人が感じる孤立の有無に少なからず影響を与える、ということである。

また、貧困という問題は世代的な再生産がなされやすいという性質をもっている。生活保護世帯の子どもの研究を行う林 (2016) は「家にお金がない」ことは単なる経済的困難にとどまらず、そこで暮らす子どもの学校生活や学習、進路などさまざまな側面に影響を与え続け、次の世代に持ち越され、「子どもの貧困」は「子どもの」で終わることなく、そこからずっと続く可能性がある」と指摘する (林2016 : ii)。

このように貧困という問題は、貧困世帯がより厳しい貧困状態に陥りやすい社会構造的な問題であると同時に、「世代的再生産がなされやすい」という経済的な支援だけでは解決しきれない性質をもっている。複雑で根深い社会課題である貧困を解決するために、政府や各自自治体は、社会保障制度や税制度の整備、児童手当や就学援助、奨学金制度等の社会経済対策を早急に行うことが必要である。同時に、貧困家庭を生きる子どもたちと、今はまだ貧困ではない子どもたちとが共に身につけるべき学びとは何かを問い続けること、ひいてはその学びを豊かにするための具体的実践の在り方を探り続けることが大切である。

Chart Co.2.2.C Poverty rates in households with children by household type, 2018 or latest available year Relative income poverty rates (%), individuals in working-age households with at least one child, by type of household (OECD Income Distribution Database 2018)

本稿の目的は、貧困家庭を生きる子どもたちが必要なことばの学びの在り方を検討することにある。稿者が小学校教諭として出会った貧困家庭を生きる子どもたちとのやりとりと、国語科の授業実践を分析することで、これから生きぬくために子どもたちに必要な学びを考察していきたい。

本稿における方法は、次の2点を経る。まず、貧困をめぐる先行研究の知見を援用しながら、貧困家庭を生きる子どもたちの学びについて考察する。そして、国語科の「話すこと・聞くこと」の先行研究に稿者が取り組んだ授業実践を位置づけ、その意義や課題を検討する。

2、貧困家庭を生きる子どもに必要な学び

知念(2014)はこれまでの貧困研究が、貧困家族の「機能的欲求」の次元に焦点が当てられ、「アイデンティティ欲求」は相対的に看過されてきた点を問題視し、貧困当事者にとって家族がアイデンティティ欲求の対象になっているという事実にも目を向ける必要性を述べている(知念2014:111)。「機能的欲求」とは、家族が生活に役立つかどうかという観点から物事をとらえる欲求のことである。知念(2014)は阿部(2008)の考察を踏まえた上で、「子どもの貧困」において提示される「低所得」、「情報の不足」、「社会的ネットワークの欠如」、「文化」、「その他」の大分類と、「栄養」、「医療へのアクセス」、「家庭環境」、「親のストレス」、「学習資源の不足」、「住居の問題」、「近隣地域」、「意識(意欲)」、「親の就労状況」の小分類のすべてを「機能的欲求」の対象であると位置づけた(知念2014:103)。そして、これらの客観的構造や機能が満たされたとしても、貧困当事者が満足できるわけではないことを指摘している。なぜなら、家族というものが自分の存在意義を確認する「アイデンティティ欲求」の対象でもあると考えられるからだ。この「アイデンティティ欲求」の次元に焦点を当てたのが林(2012)の研究である。林(2012)は、生活保護世帯の子どものライフストーリーを分析する中で、彼らが家庭生活内で重要な役割を担うことで、そこに自らの存在意義を感じてしまうと、結論づけている(林2012:21-22)。

しかし、「アイデンティティ欲求」の次元は、その1点だけではない。知念(2014)は林の焦点の当て方が一元的であり、アイデンティティ欲求の次元である「貧困家族であること」は、より多元的で、流動的なものと指摘した。

また、知念(2014)は、岩田(2008:165)が言及する「貧困」に対する「援助が入っていかない・拒否する親」の存在という問題の背景には、貧困当事者の「家族であること」のリアリティに対する理解の無さがあると指摘する。

知念が指摘する「援助が入っていかない・拒否する」状態とは、例えば、「貧困家族である」と世間から思われたくないという意識を親がもち、自治体からの経済的支援を断るような場合のことである。他には「貧困」状態が長く続くことにより強いストレスがかかり、親自身も生活を機能させていくことに専念せざるを得ない状態も考えられる。さらにより深刻な状態であれば、生きる気力を無くし、自分の生活を放棄したり、家族に依存したりすることで、社会的に孤立していくケースも考えられる。

次に、知念が指摘する「貧困家族であること」のリアリティを理解する、ということの意味について考えてみたい。知念(2014)は特に厳しい家庭環境を生きるヒロキ、コウジ、ダイにインタビューを行い、3人とのやり取りからその意味を説明している。例えば、「自分の育ってきた家庭みたいなんにしようと思う？」という知念の問いに対し、コウジは「まったくといっていいほど、思わん」と語り、理想的な家族像を「イトコの家族」と例を挙げることで比較した(2014:107)。

また、「結婚相手に求めるものってある？」という問いについて、ダイは「最近さ、虐待とか、そんな多いやん。それだけは絶対にしてほしくないな。オカンも、一応、だからそんな、おれのオカンも一応、ちょっとそんなやん。虐待、まあ、虐待っちゃあ虐待やけど、そんなあったから、まあ、親子で仲良くできるくらいがいいかな」と語った。知念(2014)は、ダイの語りを、「まあ」「ちょっと」「一応」とためらいながらも、自分の家族を理想のそれと比較し「逸脱的な家族」として理解していると分析している(2014:107)。

一方で、インタビューでの過程で「逸脱的な家族」であるという記述を貧困当事者が拒否する場面も見受けられる。コウジへのインタビューの終盤において、知念(2014)が何気なく「ヒロキにも近々話を聞きたいんだけど」と話をすると、コウジはヒロキの家族を「あいつ俺よりひどいもん」と評した。そして、ヒロキにインタビューをした際に、知念(2014)が思わず「複雑だな」と評するとヒロキは「そうでもない、児童相談所とか児童養護施設とか行ったら、親もいないし、親戚も誰もいやん人いっぱいおる。それに比べたら、と思うし、

全然、苦しくもなかったし」と語った。これらの事例から、知念(2014)は、他者に「逸脱的な家族」として記述されそうになると、自分よりも「ひどい」家族と比べることによって、自分の経験から「正常」な部分(=親がいること)を引き出し、その記述を拒否したことが理解できる、と述べている(2014:108)。

また、知念(2014)はダイとのインタビューを通して、ダイが、「ケアを提供しない」母親の「気遣ってくれていること」に着目し、そのことが、ダイ自身にとって同居するに値する「家族であること」を成し遂げていると分析した上で、「貧困家族であること」のリアリティは、常に、流動的・相対的・多元的なものであることを明らかにした(2014:111)。

貧困家庭を生きる子どもにとって、流動的で相対的で多元的である、「貧困家族であること」のリアリティをすべて自分で理解することは困難である。しかし、知念(2014)がインタビューをしていく中でインタビュー対象者自身がそのリアリティを語りだしていったように、当事者とことばを介して、関係性を丁寧に築き、主観的にも客観的にも解釈しなおしていく作業によって、当事者自身がその流動的で相対的で多元的なリアリティを理解していくことができるのではないかと考える。知念自身も、このような作業過程によって、家族からの解放・離脱に向けて、当事者たちを説得する際の糸口を見出すことができると考察している(知念2014:112)。

つまり、「貧困家族であること」における再解釈を他者と共に行うことによって、貧困当事者が「自分の家族」との向き合い方やとらえ方を自覚することができる。そのことが貧困当事者にとっての、「貧困家族であること」の問題性や可能性に気づく契機になるといえる。客観的にも主観的にも貧困当事者がそのリアリティをとらえることが大切であり、その状況を変えるのか、変えないのかを当事者自らが選択していけるようになる。場合によっては家族から脱却し、経済的支援を主体的に求めることができるようになる可能性も考えられる。結果的に社会的孤立を防ぐ手段にもなりえるだろう。

知念(2014)の研究において、リアリティには3つの性質があることを明らかにした点と家族からの開放・離脱に向けて、説得する糸口を見出した点は評価できる。だが、貧困当事者と他者との関わり方によっては「貧困家族であること」に依存してしまう場合も考えられることが課題である。例えば、「逸脱的な家族」と

して評してしまうと、問題性を当事者自らが拒否してしまう事例があったように、流動的であるからこそ、家族に依存する状態を助長させる危険性があるということだ。

貧困当事者と解釈をしなおしていける関係性をもった他者の存在と、その再解釈の仕方が重要である。貧困家庭を生きる子どもたちにとって、安心感のある関係性を紡いでいく可能性がまだ残されている場の一つが、教室・学校ではないかと考える。貧困家庭を生きる子どもたちが、信頼できる他者と共にことばを介して「自己を取り巻く状況」、ひいては「自己」を解釈していく力を高めることが、今とこれからを生きぬくために必要な学びであると考えられる。

3、貧困家庭の子どもが生きる教室

2020年4月～2021年3月までの稿者が出会った子どもたちの様子を振り返る。以下、記述する児童名・教員名は全て仮名である。

3、1 コロナ禍での出会い

2019年度、当時小学2年生だった彼らは、学校でよく言われるいわゆる「荒れた」学年集団であった。授業中に抜け出したり、教室の窓から体を乗り出して廊下へ飛び出したりするのが当たり前の光景であり、家庭環境が複雑な子どもが特に多い学年でもあった。

彼ら全員に出会えたのは、コロナ感染防止を目的とする約2か月間の休校が明けた、3年生の5月中旬である。感染拡大を避けるため、始業式も敢行できないまま、「学年登校日」に学級担任と学年担当の教員のみが学校長によって発表され、新学年が始まった。同学年の同僚とは、「人権が守られていない行為をした時」には毅然とした態度で接することを共通理解とし、指導にあたった。

3、2 教師の中の子どもたちの様子

稿者の学級は全員で23名であり、生活保護世帯は6名、就学援助世帯は4名在籍する。計10名は何らかの形で経済的支援を受けている、「貧困家庭を生きる子どもたち」ある。出現率を換算すると、この学級に限定すれば、約2.3人に1人の割合で貧困家庭を生活している子どもが存在することになる。子どもの貧困率から、全国平均として7人に1人が貧困の状態であることが分かっているが、全国平均に比べて、極めて高い割合であることが分かる。

ここで貧困における制度上のことばを整理する。まず、就学援助世帯とは「市町村の援助を受ける世帯」の

ことである。学校教育法第 19 条において、「経済的理由によって、就学困難と認められる学齢児童生徒の保護者に対しては、市町村は、必要な援助を与えなければならない」とされており、生活保護法第 6 条 2 項に規定されている「要保護者」・「準要保護者」を援助の対象者として定められている。代表的な補助対象品目としては「学用品費／通学費／修学旅行費／校外活動費／医療費／学校給食費／クラブ活動費／PTA 費／オンライン学習通信費」などが挙げられる（文部科学省 2022）。

次に、生活保護世帯とは「生活に困窮する方に対し、その困窮の程度に応じて必要な保護を行い、健康で文化的な最低限度の生活を保障するとともに、自立を助長することを目的とした制度を活用する世帯」のことである（厚生労働省 2022）。

生活保護を受給する基準の方が、就学援助の基準よりも厳しい。しかし、生活保護を受給している場合でも就学援助の申請を行うことができる。申請の際には、補助品目が重複しないものに限られるとされており、生活保護の教育扶助に含まれない修学旅行費や医療費などが就学援助の補助品目として援助される。なお、稿者の学級児童の中で、就学援助世帯と生活保護世帯が重複している者はいなかった。

さらに、特別支援に在籍する児童は、優斗、玲央、伊吹の 3 名であるが、いわゆる「グレーゾーン」とよばれる子どもの数はもっと多い状況である。特に 3 名の中で優斗との関わり方には気をつける必要があった。なぜなら、昨年度の引き継ぎで優斗は、授業中に抜け出したり、「死ぬ」「消えろ」などの暴言や暴力が絶えなかったりしたからである。

また、稿者の学級には、児童福祉法第 6 条の 3 で定められる「要支援児童」の数も多かった。「要支援児童」とは「保護者の養育を支援することが特に必要と認められる児童」のことである。つまり、保護者が育児不安になりやすかったり、養育に関する知識が十分ではなかったりする世帯の児童のことである。そこに該当する児童は 7 名いたが、特に愛理と和馬には、よりきめ細やかな指導が必要であると担任の見立てとして感じていた。愛理は、物がなかなかそろわず、保護者に繰り返し連絡して初めて物がそろったことが何度あった。整理整頓が苦手で、友だちとのトラブルが多く、黒板の文字を上手く書き写せなかったり、気分の浮き沈みも激しかったりした。和馬は、学習面において問題はないが、気分の浮き沈みがとても激しく、自分の気に

入らないことがあると、豹変したように言動に現れる。気持ちを切り替えるのに長い時間を要する児童である。また、愛理と同じように、物が揃うのにも時間がかかる。

ここで挙げた、優斗と和馬の 2 名は貧困を生きる子どもであると同時に、集団生活上で課題が多いので、より丁寧な指導が必要であった。愛理は就学援助、生活保護等の支援は受けていないが、優斗と和馬に深く関わりをもつため、取り上げる。以下に、稿者が担当した学級に在籍する子どもたちにおいて、貧困家庭を生きる子どもとその他の特別な配慮を要する子どもを表 1 に整理した。

児童名 (仮名)	貧困家庭 (制度上)		その他、特別な配慮を 要する事項			
	就学 援助	生活 保護	特別 支援	要 支援 児童	不 登 校 気 味	外 国 ル ー ツ
★優斗	◎		◎	◎		
☆和馬		◎		◎		
☆愛理				◎		
理沙		◎		◎	○	
遼		◎		○	◎	
海斗		◎				
葵		○		○		
凌空		◎		◎		
小春	○					
沙羅	○					○
夏海	○					
怜央			○			
伊吹			◎			

表 1 子どもたちの実態（稿者作成）

表 1 において、貧困家庭と合わせてその他の特別な配慮を要する子どもを示した理由は、貧困という状態をきっかけとして、他の配慮が必要となる場合が多いからである。貧困家庭を生きる上で付随する様々な問題が一人の児童に重なっている様子が理解できる。表の中に記した二重丸 (◎) は、当該児童が、学校生活上で、よりその要素に影響を受けていると判断したものである。

本稿では、主に、優斗（表では★優斗）を、貧困家庭を生きる子どもとして取り上げ、どのように教室を生きたのかを記述する。また優斗と関わりの多い、愛理（表では☆愛理）、和馬（表では☆和馬）の様子についても言及する。

3、3 優斗・愛理・和馬の様子

優斗は、担任の見立てとして、「キレル」時には優斗なりの理由があり、それを相手に理解してもらえた、と自覚したら、落ち着いて話ができるようになる。家庭では怒られる時がたくさんあり、先生よりなにより「お母さんが一番、怖い」とつぶやいていた。家庭内での言語環境は悪く、学校で兄弟に出くわすと、暴言を吐き合う姿が見られた。家でもそのようなやり取りをしているのかを聞いてみると、「そう」と答えていた。普段は責任感が強く、クラスでの掃除活動などに積極的に取り組む姿が見られる。

学習については、特別支援学級に在籍しているが、2年生時は学級ですべての学習を一緒に受けていた。1学期がスタートしてすぐ、「板書が苦手」という側面はあったが、算数科も国語科も授業のペースに合わせる事ができていたという教師の見立てを基に、優斗本人に、特別支援学級でがんばるか、みんなと一緒に教室でがんばるかを相談した。優斗は、「みんなとがんばりたい!」と笑顔で答え、特別支援学級担当の山崎先生と話し合った後、保護者の方にも相談したうえで、1学期教室での様子を見て今後を決めるようにしようということになった。保護者も快諾し、優斗の教室での学習が確定した。

愛理の家庭は、保護者が常に多忙であった。忘れ物をした時も、保護者の仕事で理由でいつまでにこれがあるという連絡を伝えてもなかなか伝わらなかったり、そもそも愛理本人が伝えるのを忘れていたりするため、定期的に電話で連絡をとり対応していた。また、個別の忘れ物防止のカードを作成するなどの手立ても行った。愛理は穏やかで優しい性格ではあるが、イライラがたまったときに、要らない紙にひたすら呪文のように悪口をつぶやきながら書いたり、聞こえるか聞こえないかわからない声で暴言をつぶやきながら友だちをにらみつけたりすることがあった。愛理には愛理なりの理屈があり、一度バツを筆箱に何匹も入れて飼育していたこともあった。放課後に悪ふざけが度を越して、友だち同士でトラブルになることが多かった。

和馬は、繊細で様々な局面で敏感である気質をもっている。優斗と同様に「お母さんが一番怖い」といつも嘆いていた。お気に入りのキャラクターマスクを登校中に落としてしまったときは、「お母さんに怒られる」とパニックの状態で泣きながら登校してきた。保護者にすぐ連絡をして、事なきをえたが、虐待の可能性も視野に入れながら、懇談等で対応した。自分の気持ちがコントロールできない点が和馬の生きづらい部分で

ある。コントロールできないときには、教室の扉を授業中ずっと開け閉めして授業の邪魔をしたり、教科書を床に投げたりすることも時折あった。しかし、友だち思いで優しい言葉をかけることができる一面もあり、それを教室で褒めることもあった。転出が決まった児童に、「今週、一緒に帰ろう」と自分から話しかける姿も見られた。

4、単元「話したいな、わたしの好きな時間」の授業実施にあたって

4、1 単元の概要

●授業実施校：稿者元勤務校、

近畿圏 X市Y区公立小学校

●授業実施学級：3年2組（在籍数23名）

●授業実施年月：2020年10月28日～11月9日

●単元名：スピーチ発表で、「自分」を伝え合おう

●教材名：「話したいな、わたしの好きな時間」

『新しい国語 三下』

（東京書籍 2020：26-29）

●単元の目標

【知識及び技能】

- ・相手を見て話したり聞いたりするとともに、ことばの抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すことができる。…(1)イ

【思考力・判断力・表現力等】

- ・日常生活の中から話したい話題を決め、人との関わりの中で、自分を表現することを通して伝え合うことができる。…A 話すこと・聞くこと (1)ア
- ・必要なことを記録しながら聞き、「発表者」の伝えたい内容を、理解することができる。…A 話すこと・聞くこと (1)エ
- ・経験したことや想像したことなどから、相手に自分の思いを伝える心持ちで「発表者」に対しての感想を書くことができる。…B 書くこと (1)ア
- ・「発表者」や「聞き手」の文章やスピーチでの様子（文脈）を読み取って、一人ひとりの感じ方などに違いがあることに気づくことができる。…C 読むこと (1)カ

【主体的に学習に取り組む態度】

- ・学習の見通しをもって、自分のことについて他者により具体的に伝わるように表現しようとしている。

●単元の指導計画（全8時間）

次	時	主な学習活動
第一次	1	○学習の見通しを立て、「好きな時間」についてスピーチするという学習課題をつかむ。
第二次	2	○話題を決めて、話す材料を集める。 ○原稿の型を参考にしながら、スピーチ原稿を考えて書く。 ○発表の方法を選択し、それに合わせた練習・準備を行う。 ○スピーチ発表をする。 合わせて、発表を丁寧に聞く。(時数2時間)
	3	
	4	
	5	
第三次	6	○発表者に向けてのコメントや感想を書き合い、相互のやり取りを行う。 ○単元の学習を振り返り、今後の学習への見通しをもつ。
	7	
	8	

4、2 教材「話したいな、わたしの好きな時間」の概要

『新しい国語 三下 教師用指導書 研究編』（東京書籍 2020:40-51）において、「話したいな、私の好きな時間」という教材を通して身につけたい「言葉の力」は、「話の中心がたつたわるように話す」力である。これは、学習指導要領（2018）における「思考力・判断力・表現力等」の「A 話すこと・聞くこと」（1）イ「相手に伝わるように、理由や事例などをあげながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えること」が重点指導事項にあたることから設定されている。学習の同系統として、小学2年生で「はじめ」「なか」「おわり」の組み立てで話す言語活動が挙げられる。その活動で身につけたとされる、「しょうかいしたいことがつたわるように話す」という「言葉の力」を発展させ、本単元の「言葉の力」が設定されている。

内容としては、「本を読んでいる時間」が好きな「田中さんのスピーチ」が例として提示されている。また、原稿を完成させるまでの過程が「田中さんのメモ」として具体的に記載されている。

4、3 学習活動の実際

特に、稿者が指導上で留意した点を説明しながら、学習活動の実際に迫る。まず、第一次での留意点から述べていきたい。学習上に課題がある児童や貧困家庭

を生きる子どもが多くいる学級では、教科書『新しい国語 三下』（東京書籍 2020）で示された「言葉の力」を教室全体で共有することが大切である。なぜなら、学習の方向性を単元冒頭で共有しておくことで子どもたちも稿者自身も最終的に学習のゴールを見通すことができるからである。ゴールから飛躍しそうな場合、立ち返る指標をもっておくことの重要性もその方法をとる理由の一つだ。しかし、本授業においては、稿者は子どもたちの興味関心をひくために、教科書をあえて開かせずに、稿者が読み上げる例の文章を「聞くこと」だけに集中させる導入方法を採用した。

それには2点の理由がある。1点目は「非日常感」を演出するためである。例えば、稿者自身の話として興味関心をもたせることで、学習課題に対して親近感がわかせるような方法を取り入れることも考えられるだろう。しかし本実践では、子どもたちと「発表者」との関係性に少し距離感をもたせることで自分もクラスメイトも全員、発表者になる「非日常感」をもたせたいと考えたため、前述の導入方法を取り入れた。2点目の理由は、書き言葉や文字での提示は、実際にスピーチ原稿を書く段階に入ってからにする方が、書く意欲を低下させないと考えたからである。空間で話し言葉だけを投げかける、聴覚だけを用いるなど、活動自体をシンプルに分かりやすくすることが単元での導入指導の在り方の一つだと考える。「自分もこんな風に話してみたい」・「やってみよう」と思えるシンプルな仕掛けが子どもたちの主体性を育むことにつながるだろう。

次に、第二次について述べる。実際に書くことを意識する段階に入って、教室全体で「言葉の力」を確認した。さらに、ノートに自分が話したい「好きな時間」の話題をメモさせた。話題を決める活動の際に、以下のスピーチ原稿を全員配布した。「なんとなく」第一次で「聞いた」文章がこのような構成になっていたことを視覚的に見せるためである。また、大量の文章を目の前にするだけで負担がかかる児童もいることを鑑み、例文で確認したい人は「田中さんのスピーチ（p.28）」で確認するように伝えた。

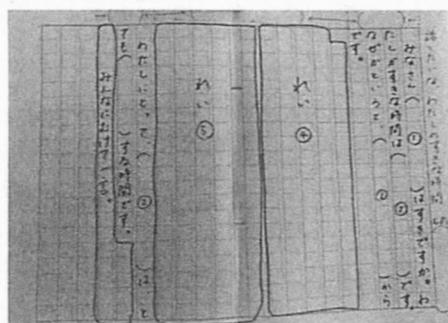


図2 スピーチ原稿の型

型にこだわらずに、書くことができる児童においてはこの限りではないが、個別に対応する必要のある児童の方が多教室で、ある程度の骨子がある方が書く足がかりになると考えた。個別に対応する必要のある児童は、特に図2の中の④と⑤の内容をどうすればいいかわからない場合が多かった。

話をする中で共に創作する意識で指導に取り組んだ。

本授業実践において、最も配慮した点が発表方法である。みんなの前で発表することに極度に緊張してしまったり、「失敗したら囁んだらどうしよう」と不安に思ってしまったたり、また逆に、「積極的に前で発表したい」と思っていたり、「緊張するけど、でもがんばりたい」と思っていたり、児童の数だけ発表に対する思いは存在する。そこで稿者は第二次、第2時の冒頭で、児童たちに「みんなの前で直接発表する」か「動画で録画したものを流して発表する」かのどちらかを選択してほしいという旨を子どもたちに伝えた。その際に、それぞれの良い点と悪い点を説明しながら、何を基準に判断するかは子どもたちにゆだねる形をとった。子どもたちにとって選択する余地があることが、一種の安心感をもつことになると考えたからである。自分の内容の完成度に合わせて、もともとは「録画」にしたかったけど、「発表」に変えたいというような児童もいることを予想し、第4時の段階になって初めて「発表」か「録画」かを選択させた。その結果、23名中7名が「録画」、残りの児童は「発表」を選択した。「録画」した発表は大型テレビで見られるようにした。発表当日まで他の児童に聞かれないように廊下で撮影を行った。



図3 スピーチ発表の様子

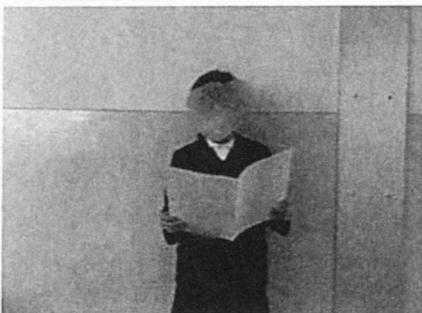


図4 スピーチ発表（録画）の様子

発表の際には、全員にA4の白紙を配布し、「発表者」の話がどんな話だったか、その話を聞いた感想を書くように伝えた。「発表者」と「発表者」の間に数分の時間を設け、A4用紙にコメント・感想をメモする時間に充てさせた。その際、書き方や様式は指定しなかった。

第三次では、「発表者」と「聞き手」の相互的な感想の伝え合いを行った。方法は、以下のようなワークシート(図5)に、各々が自分の書いたメモを見ながら書き込んでいく方式を採用した。「発表者」全員に書き込むように指導したが、誰から書いていくかについては子どもたちに任せる形をとった。自分の机の上に置かれたワークシートに仲間がどんどん書き込む様子を見て、そわそわしながら、自分も聞き手の一人として、どんどん書き込んでいく姿が多く見られた。

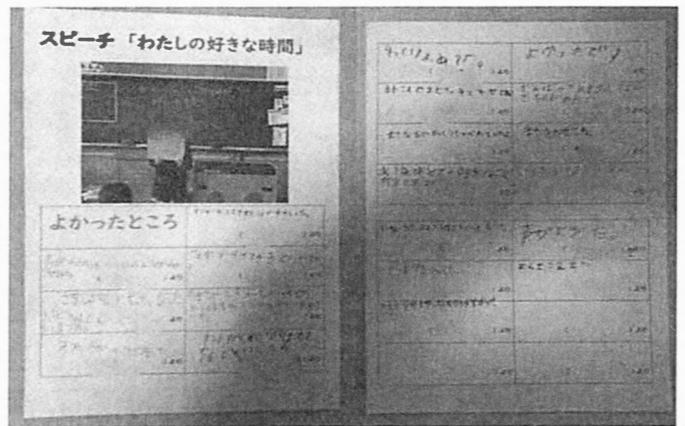


図5 相互交流のワークシート

相互交流の時間を設定した際に、懸念された点として、自己中心性が高い児童が積極的に書き込みに行くかどうかが挙げられる。自分の発表が終わればそれで終わりとしてしまう児童が出てこないか不安であったが、予想に反して、子どもたちは積極的に書き込むことに取り組んでいた。お互いがどう思ったのか、何を感じているのかを知りたいという思いが行動から感じとられた(図6)。

この方法をとった理由として、同じ「発表者」に対して、違う考えをもつ「聞き手」の感想を、自分が書きこむ際に「読むこと」ができると思ったからである。自分とは違う感覚で他者の発表を感じ、表現していることを間接的に知ることができる。特により深い関わりができたと考えられる、聞き手の感想を一部取り上げ、次の表2に示す。

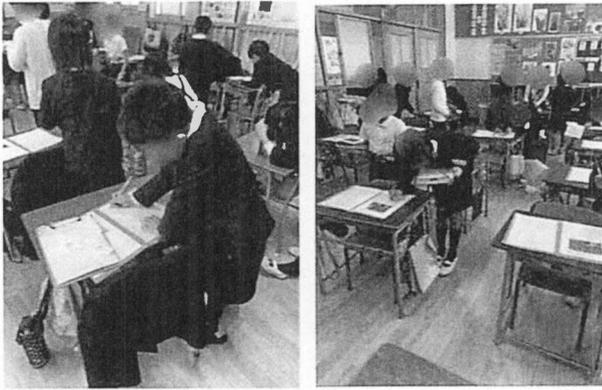


図6 相互交流の様子

感想の相互交流		
発表者	聞き手	聞き手による感想
★優斗	美香	「大きな声で聞きとりやすかったです！」
★優斗	由紀子	「練習をいっぱいしたから、いいスピードでいえていた」
★優斗	恵	「いろいろな、虫をつかまえられるのは、すごいと思った」
☆愛理	★優斗	「すいみんぐの話、ちゃんと教えてた」
小春	★優斗	「いっしょに（空手で）たたかってみたい！」
海斗	★優斗	「かんだうした」
☆和馬	☆愛理	「すごい、けんだまってママがとでもむずかしいっていったのに、すごい」
☆和馬	恵	「新しいわざを、ちょうせんしようとしたのが、スゴイと思った」
徹平	☆和馬	「自分でもリフティングは4回しかできないのに、（徹平はそれ以上にできて、）すごいと思った」
海斗	☆和馬	「家族をたいせつにするのはいいことだと思った」
☆愛理	恵	「いろいろな、泳ぎ方ができていて、すごい！」
☆愛理	由紀子	「水泳がとでも好きなことがとでも伝わった」
茉由	☆愛理	「みんなっていいよね。どっちぼーあたるの少ないし、なげかたもじょうずだね、茉由ちゃんは」
伊吹	☆愛理	「今のじだいのことじゃないのに、分かっていてすごい」

表2 感想の相互交流の内容（稿者作成）

このように、子どもたちは子どもたちなりに共感し合ったり、自分との違いに驚いたりしていた。できたことを認め合い、表現し合うことが行われていた。その際に、貧困家庭を生きる子どもたちがそうでない子どもたちも含めた教室という場で「私が私としてここに在ること」を学習活動の中で感じていることを教員の立場から実感した。

ここで着目したいのは、「聞き手」である愛理の感想である。みんなでドッチボールをする時間が好きな茉由に対して、「みんなっていいよね」と分かち合うように表現している。さらに、茉由のドッチボールにおける得意な部分を「あたるの少ないし」「なげかたもじよ

うず」と褒めたうえで、「茉由ちゃんは」という文末の表現から、「運動が苦手な」自分との違いを表現していることが伺える。また、伊吹に対して、「すごい」と素直に表現できている点に愛理の変容をとらえることができる。なぜなら、愛理が呪文のように悪口を書いていた相手が伊吹であるからだ。テスト中の伊吹の貧乏ゆすりや気がなくなって集中できないことが呪文を書く理由であった。愛理はこれまで友だちとのトラブルが多く、一つのトラブルにこだわる姿も見られたので、9月にその一件があつてから、2人の関係性を特に留意して観察した。そのような中で、伊吹の「すごさ」を純粋に認められるようになった姿が印象的である。

和馬は、スピーチ発表の内容を「けん玉をしている時間」に決めた。和馬にとって、けん玉は家では全くなじみがない。稿者の教室の環境づくりの一環として置いてあるけん玉を休み時間に頻りに練習しているのである。多くの子どもが習い事や自宅での時間を挙げる中で、学校生活の中の時間が和馬の世界の中で大きいものになっていることが考えられる。和馬における考察の中で興味深いのが、感想の内容の違いである。表2に挙げた徹平と海斗以外の「発表者」には全て「声の大きさやスピード」に関する話し方に関わる感想であるのに対し、二人に対しては発表内容に関わる感想を残している。自分との比較を通した徹平の「すごさ」と、家族との時間が好きな時間であると発表した海斗に対して、「家族を大切にすることはいいことだ」という自分の価値観を書いている。和馬にとって他者の発表で特に、印象に残ったものなのだろうと推察できる。

そして本研究の主な考察対象である優斗は、この活動にあたって「録画」を選択し、何度も自ら練習し、「録画」の内容を稿者と共に確認しながら、自分の納得いくスピーチができるまで自発的に練習していた。教室の中でたった一人、発表（録画）前に表紙の部分に、好きな虫を楽しそうに描いていた様子から、活動を主体的に楽しんでいることが理解できる。

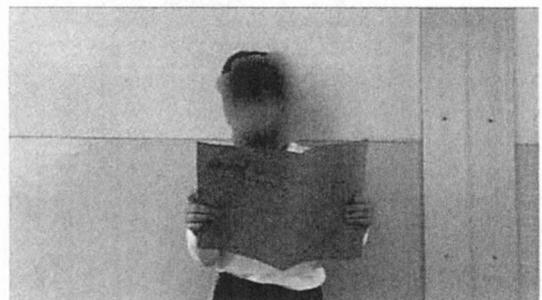


図8 優斗の「録画」の様子

みなさん、虫は好きですか。

ぼくの好きな時間は虫をつかまえたときです。なぜかという、ねらっていた虫をつかまえたなら嬉しいからです。例えば、クワガタムシをつかまえるとうれしい気持ちになります。ねらっているときは、つかまえることができるかドキドキします。すばやく手を動かして、つかまえることができましたとき、うれしくなります。ほかに、かにをつかまえたときです。今まで1回しかつかまえたことがなく、つかまえると、うれしくなります。

ぼくにとって、虫をつかまえたときは、とてもうれしい時間です。虫をつかまえるのは楽しいので、みなさんも虫取りをしてみてください。

優斗のスピーチ原稿の内容

上に示すのが、優斗のスピーチ原稿の内容である。もちろん、「うれしい」という表現が4回も登場するため、語彙を増やすために別の表現に言い換える指導することも大切であると考えられる。しかし、稿者は「うれしい」という結果に至るまでの「ドキドキ」する感情を優斗自身から引き出すための対話的なやり取りに注力した。「うれしい」に至るためには、その過程での感情を自覚してほしいからである。そして、結果的にやっぱり「うれしい」と強調できる表現になるように指導を行った。動画を流した後、教室にいる子どもたちに優斗が「撮り直したい」と願い、何度も何度も練習を重ね、がんばっていたことを伝えた。つくりあげる過程やスピーチ発表をがんばったことそれ自体を学級全体で認め合う活動になったのではないかと考える。

また、愛理が「すいみんぐ」の時間の話をしていることを聞きとった上で、「ちゃんといえてた」と優斗なりに感想を書いているのである。優斗が、他者を認め、感想を述べているという事実は、今までの実践では見られなかった大きな変容を示している。

4、4 先行研究との比較

『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』の「話すこと・聞くことの学習内容・方法」で、成果として挙げられた実践と本稿で示した授業実践を比較する。比較を通じて、これまでの国語科教育における本実践の位置づけを考えてみたい。例えば、長田(2022)が引用している笠原(2013)の実践をもとに考えてみたい。笠原は約20年にわたり「独話活動」としてスピーチの実践を重ねてきた。実践資料の分厚さと活動による児童生徒の自己表現力を伸ばしたという結果は高く評価できる。

しかし、活動が体系化されている点に問題がある。例えば、「独話活動」の展開の軸として「独話活動は毎朝一人、十五分間の帯活動である」という点において、保護者から連絡がないまま朝の始業時間に間に合わないことが日常である児童の実態が想定されていない。貧

困家庭を生きる児童が教室で生きなおすために、体系化された言語行為のみに焦点を当てるのではなく、「学習者へのまなざし」をより鋭く、より柔らかくした上での授業構想が重要である。

また笠原が主張する「独話活動」における、即自的に感想を述べあう「自由発言活動」は、それが「できる子」と「できない子」に二分してしまう。教室という場を安全地帯にするために、「聞き手」はじっくりと「発表者」と向き合い、「感想」を考える時間が必要である。「学習者へのまなざし」をもって「話すこと・聞くこと」の指導にあたる。それらの指導のみにとどまらず、「書くこと」や「読むこと」の言語活動をダイナミックに織り込みながら、また「考える」ことに充てる時間に緩急をつけながら、子どもたち同士で関係性を築けるような指導を問い続けることが重要である。

同様の指摘は、吉川・明石市立朝霧小学校(2019)や石川(2012)などにも該当する。どちらも言語活動が先行し、多様な身体や生活背景のある学習者の実態が想定されていない。本実践で、発表方法を「録画」か「発表」かを学習者自らで選択する方法を採用したように、学習課題に対するハードルを学習者自身で選択できるようにすることで、「スピーチへの嫌悪感」や「スピーチに対する極度の緊張感や不安感」を抱える学習者が原稿を考えることに焦点化して学びを深めることができる。学習者が何に忠実にさしせまられているかをみとり、実践につなげていく姿勢こそ教師に求められることであると考えられる。

このように、貧困家庭を生きる子どもを想定した国語科授業の理論や実践については、巻末の事項索引にて「貧困」という事項が、原田(2022)の論に限定している点も含め、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』(全国大学国語教育学会2022)において、まだ十分に研究がなされていないと考える。

本稿で取り上げた事例を基に考察すると、今後めざされるべき「話すこと・聞くこと」教育の在り方を示唆することができた。その一例として、貧困家庭を生きる子どもがそうではない子どもたちも含めた教室という場で、活動を通じて、スピーチ発表後も発表できたこと自体を認め合いながら、お互いの存在そのものを分かち合うことが挙げられる。

5、本研究の成果と課題

本研究において、貧困家庭を生きる子どもたちを含めた教室での国語科授業の在り方を考察できた点が成

果として挙げられる。優斗が積極的に、自分を伝える活動に取り組む姿を見て、他の子どもたちもまた感化され、学びを深める。「話すこと・聞くこと」を中心とした相互的やり取りが安心感を育み合う活動になったと考える。感想の相互交流にもあるように、愛理や和馬も双方向的に感想を述べあっている。

また、生活保護世帯の児童の一人である海斗には、自分を伝える場面で家族との時間を「好きな時間」に挙げるなど、家族にこだわる姿が見られた。自分を伝える場面で家族との時間を「好きな時間」に挙げる児童は他に居なかった。ここで稿者が着目するのは、海斗にとって家族という存在が大きな存在になっていることを、スピーチ発表を通じて他者に受容されたことにある。このことによって他の児童も自らの家族を振り返る契機を生み出した。海斗のリアリティが他の子どもたちに新たな示唆を与えていることが明らかになった。

本稿では、検討すべき課題も残されている。それは、自分を曝け出すことに暴力性を伴うということである。自分のリアリティを他者に伝えることで生じる痛みや苦しみを、小学校教育現場の国語科授業の中でどこまで取り扱うべきか、子どもたちと共に検討する作業が必要である。

6、おわりに

本研究では、主に、貧困家庭を生きる子どもである優斗の学習活動の様子と関わりの多い愛理と和馬の様子を考察することで、今後の「話すこと・聞くこと」の教育の在り方を示唆することができた。引き続き、貧困を生きる子どもたちに必要なことばの学びに関するさらなる研究を進めていきたい。

注) 2022年8月24日学校長に研究の許諾を得た。

【引用参考文献】

- 秋田喜代美他 (2020) 『新しい国語 三下』東京書籍
秋田喜代美他 (2020) 『新しい国語 三下 教師用指導書 研究編』東京書籍
阿部彩 (2008) 『子どもの貧困』岩波新書
石川晋 (2012) 『「対話」がクラスにあふれる！国語授業・言語活動アイデア 42』明治図書
岩田美香 (2008) 「少年非行からみた子どもの貧困と学校—見守り役としての学校—」浅井春夫ほか編『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために—』

明石書店 pp. 154-170

- 長田友紀 (2022) 「話すこと・聞くことの学習内容・方法に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』 pp. 64-71
笠原登 (2013) 『独話教育 20年の軌跡「本日は晴天なり」個性満開の言語活動』東洋館出版社
厚生労働省 (2022) 「制度の趣旨」
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/seikatuhogoindex.html (2022年12月16日閲覧)
産経新聞 (2021) 「政府が「孤独・孤立対策担当室」を設置 コロナ禍で問題顕在化」
<https://www.sankei.com/article/20210219-AVCTHSHNMVJQXJYQDYEFDOKB5A/> (2023年2月23日閲覧)
知念渉 (2014) 「「貧困家族であること」のリアリティー記述の実践に着目して—」日本家族社会学会『家族社会学研究』第26号(2)、pp. 102-113
林明子 (2012) 「生活保護世帯の子どもの生活と進路選択—ライフストーリーに着目して—」日本教育学会『教育学研究』第79号(1)、pp. 13-24
林明子 (2016) 『生活保護世帯の子どものライフストーリー—貧困の世代的再生産—』勁草書房
原田大介 (2022) 「国語科インクルーシブ教育に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』 pp. 553-560
文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語科』東洋館出版
文部科学省「就学援助について：ポータルサイト」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/017.htm (2022年12月16日閲覧)
吉川芳則・明石市立朝霧小学校 (2019) 『インタビュー・スピーチ・話し合いの力をつける！小学校国語科話すこと・聞くことの活動アイデア 44』明治図書
読売新聞 (2022) 「「孤独感ある」3人に1人、20代～30代で高い傾向、政府が初の全国調査」
<https://www.yomiuri.co.jp/national/20220408-OYT1T50095/> (2023年2月23日閲覧)
OECD (2018) 「OECD Family Database」
<https://www.oecd.org/els/family/database.htm> (2023年2月4日閲覧)