

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

| | |
|------------|---|
| Title | 生きる力を育むための国語科学習指導をあきらめないために：自分自身に問い直しを |
| Author(s) | 古田, 菜津子 |
| Citation | 国語教育思想研究, 32 : 267 - 274 |
| Issue Date | 2023-12-01 |
| DOI | |
| Self DOI | |
| URL | https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054825 |
| Right | |
| Relation | |



生きる力を育むための国語科学習指導をあきらめないために —自分自身に問い直しを—

鞍手町立新延小学校 古田 菜津子

キーワード：児童理解、学習指導、日常生活

1、はじめに

教師という職に就き、5年が経った。難波先生のゼミを卒業して5年である。私はずっと、小学校の段階にいる子どもたちは、これから生きるために大切な時間を過ごしていて、ここでの人格形成は本当に、将来の自分を左右すると思っていた。だからこそ、どんな授業でも生活経験から切り離すことなく、生きる力を育みたいと常に熱く胸に秘めていた。

しかし、初任の頃から今までの自分の教育観や授業観を改めて見直す時、「生きる力をつけたいんだ」と語る自分はいない。正直なところ、恥ずかしさがあるのだ。「私は本当に生きる力をつけられているのか。子どもは育っているのか。変わっているのか。変わらなくてもいい部分は大切にさせられているか。」という問い直しから、逃げられなくなってきた。ここから一歩歩み出さなかったら、私は成長しないと感じた。教育は夢物語ではない。私は「生きる力をつける」という考えをあきらめたくないと再燃することができた。

国語科という授業には、教師の言葉への思いや価値観が特に重要であると感じている。国語科の難しさは、教えたいと思う事をおしつけることなく、子どもたちはどのように考えるかを限りなく明確に想定しながら、それがありのままに引き出せるように授業を構成していくことが必要であると感じている。そして、その想定をゆうに超えて欲しいとも願っている。

このことは、経験が少ない教師にとって一番難しいのではないだろうか。経験があれば子どもの思考をいくらか予想することはできるだろう。しかし、感覚だけでやっても、本当の意味で子どもたちを育てることにつながっていかない。そして、経験を重ねたとしても、目の前の子どもは、学年は同じでも、人として、まったく同じではないのである。

本論文では、自分の授業をふり返りながら、国語科での学習がほんとうの意味での国語科として生きるために必要なことについてまとめられたらと思

う。再燃した思いを形にしたいと考えた。

2、「帰り道」（光村図書6年）

新規採用から4年目と5年目は、2年間の6年生担任という経験をさせて頂いた。そこから学びを得たことはとても大きく、子どもたちが何をどこまで理解しているかを、いかに理解して授業をするのかがとても大事であると感じた。教師という仕事は、最近話題に上がっているが、正直言って授業のことだけを考えられる時間と余裕は生み出そうとしなければ、やってはこない。教科書という、誰もが授業をやりやすいように作られたものをただ使うだけではつまらない。そのために、くふうが必要なのだ。ではそのくふうは何をヒントに考え、形にすることができるのか。それが児童理解であると私は思う。

児童理解というと、目の前の子どもたちを見ることだが、子どもの何を見るのか、というような視点を持っていなければ、伸びた子どもをほめることができない。次につなぐこともできない。何を見るかでその理解が生かされるか、生かされないかが決まってくる。

2度目の6年生担任。学校は変わらなかったのに、教科書も変わることなく、ある程度の教材分析は済んでいるという点ではかなりの好スタートを切れると思っていた。国語科、「帰り道」の授業のことを振り返る。この物語文は、アニメっぽい感じで、読みやすさを生かした楽しい授業を行えたらと思っていた。ねらいや授業研究での私の準備も手元の記録にはあるが、そこは割愛する。私の中で、昨年、子どもから、「この最後のセリフってどっちやろ」という、この単元で追求したいなと思っていた問いが、ふっと、自然と出てきたことをよく覚えていた。その子のつぶやきをすかさず拾ったことを。この時はこの考え方に何も違和感を感じていなかった。少し、都合が良過ぎたとか、もともと学習に対する意欲があり、賢い子だったからという考えはあったが、今年も、初読の感想を書いた時点で自然と出てくるだ

ろうと思っていた。しかし、その疑問が子どもたちから出てこなかった。出てこなかった時に初めて、私は、なぜ私は出てくるだろうと思っていたのか振り返ることができた。それは、単純に、昨年の経験からだった。昨年の学級では、出てきたからだ。ただの甘さであった。自分は自分の授業や子どもに対して失礼なことをしてしまったと思った。今年はどう気づかせようか、どう考える子たちかなと気に掛ける視点に欠けていた。むしろ理解しようとしていなかったのではないか。

この経験から、同じ学年を経験したことがあるとはいえ、「昨年のように」というおまじないのような言葉を唱えることは極力避けるようになった。しかし、本当の意味で、子どもの発言や話を生かして授業ができるようになったという感覚、達成感を味わうことは少なかったように思う。一生懸命目の前の子どもたちに向き合い、授業をしていった。子どもの素直な反応や理解度を、懸命にさぐっていった。現状が見えてくれば、次は理想が見えてきた。自分の中で、理想の授業像、子ども像は膨らんだ。しかし、一方で、自分の技術が停滞しているような気がしていた。考え方は変わっても、していることがあまり変わっていないのだ。客観的な評価をもらいにくいこの仕事は、いつも自分が自分のことをきちんと見ることができないと、成長はないと思っている。そして子どもたちの反応を真摯に受け止めるマインドが重要であると思っている。私は、退屈な授業をしていなかっただろうか。と。

なかなかうまくいかない、力がつかないことは確実に自分の中にある。しかし、授業スキルを増やすのか、変えるのか、そういった外面だけにとらわれすぎてはいけないということが明確になってきた。自分が自分であるという内面的な意識が、私の授業観や教育観を支えているのだ。果たしてそれを、私はきちんと自分の言葉で語れるのかと言われたら、自信がないのが現状である。本当の意味で、自分の中にある1人ではずっと解決できていないと分かった困難な課題に直面した私は何をしていく必要があるのか。

それは、子どもたちの現状を見極めた上で、教材や問いを工夫し、計画を立てて子どもをきちんと育てる授業を行う必要があるということだ。前よりも目の前の子どもたちを理解していたとしても、やっていることは前と同じになっている自分の矛盾に気

づくことができた。していることはさほど変わっていないのだ。

では、私に必要な工夫は何なのか。どうしたら、今自分が感じている悩みを、授業で子どもを育て、解消することができるのか。今ではなく、授業後どのような子どもの姿を思い描くことができるだろうか。

そこで、私は初心にかえって、難波先生のゼミ生だったころに書いた論文のテーマ「大村はまはいかに大村はまになったのか」から、再度、大村はまの実践、いや、視点を取り込もうと決めたのであった。『国語教室別巻』の中の授業の単元の「提案」にある大村はま(1985)の「くふう」は、私自身の授業改善の視点につながると考えた。6年生に限らず、「くふう」を読めば読むほど、今までの自分が苦しんできた子どもたちの姿をありありと鮮明に思い出すことができる。つまり、大村はま(1985)の考える「くふう」から、今まで私が気づいてもそのままにしてしまった「課題」を浮き彫りにできると考えた。

以下、番号と対応する文章はすべて大村はま著『国語教室別巻』(1985)から古田が抜粋し引用したものである。抜粋した基準は、「私が課題に気づけたかどうか」である。主観的なものである。

以下引用一

- 1 学習を真に学習生活にするくふう
- 2 一人一人、それぞれに、ことばの何かの力が静かに、確かに、身につけている時間にするくふう
- 4 生徒たちを、自然に主体的にさせるくふう。学習に夢中にさせるくふう。
- 5 話すことでも、書くことでも、人にわからせようとむきにならせるくふう。
- 6 読むにも、話を聞くにも、いつも切実な気持ちをもたせるくふう。
- 8 くふうし、つくりだそうとする熱意、意欲をもたせるくふう。
- 9 身につけた読書生活を長く発展させていく意欲をもたせ、実際に、どのようにしたら、その意欲を生かしていけるか。その方法を理解させるくふう。
- 10 本を知ろうとする熱意をもたせるくふう。
- 12 本気で文章をよくすることに努力させるくふう。
- 17 ほんとうに自分の学習という気持ちを持たせ、導入のくふうを不要にするくふう。

22 用件をもって、一対一で話す場、機会をもつくふう。
24 公の場で、即席に話をする経験をもたせるくふう。
29 場面を仮定するのではなく、実際の必要にたつ報告文を書かせる機会と、その場合の指導。
31 いろいろの文章を書く必然の場を設ける計画上のくふう。
32 個人指導の場を種類多くもつくふう。
33 決まった場、大ぜいの前に立って話す経験を全員に持たせるくふう。
35 本気になっても、指導者のほうが負けることのあるような学習のくふう。
36 教師から口を切らず、生徒から口を切る話し合いの場をもつくふう。
優劣のかなたに
37 優劣があまり関係しない、劣の生徒が力の弱いことを忘れていられる時間を作るくふう。
38 力の弱い生徒が、力の弱いことを忘れていた時間を作るくふう。
39 一人一人、学級においてかけがえのない位置を占め、優劣のこだわりから解放するくふう。
41 やや細い作品の拙さを、そのまま包みこんでいく、あるいはカバーしていくくふう。
45 大きな能力差に応じうる題材のくふう。
47 各自それぞれに、精いっぱい力を出させるくふう。
48 力の弱い生徒を、自分は劣っているという意識から解放するくふう。
50 協同研究の意義、資料交換の必要と価値をさとらせるくふう。
51 一人一人、それぞれに、クラスの学習生活の一部を負わせるくふう。
54 指導者が仲間になって、作文を書きながら指導する材料。
58 個別指導のしやすい、その機会の多い話題と資料のえらび方
59 生徒の生活から教材を作るくふう。
60 身近な学習生活から教材を作るくふう。
63 同一教材の発展的、多面的利用のくふう。
楽しい気分を作るために
76 読書生活を豊かにし合う楽しみを知らせるくふう。
77 教室に、積極的で明るい、主体的なあそびの雰

囲気をつくるくふう。
78 明快な、いきいきした、はぎれのよい話し方を育てるくふう。楽しい気分を作る話し方を育てるくふう。
79 のびのびと自由に書く時間を持たせること。
80 楽しませるための文章、ユーモアのある文章を書かせるくふう。
81 ひとつの単元の学習に入る前に、その学習の展開を想像し楽しみにする気分を作るくふう。
82 聞くことが支えている学習をさせるくふう。
85 話す前に、聞いて考えることが先行しなければならない体験をさせるくふう
86 講話を聞く経験をさせる機会をとらえる必要。
87 聞くことによって、何かを得る、開かれる実感を持たせるくふう。
89 わからないことを尋ねる呼吸を体得させるくふう。
90 問答を的確にする力を養う機会を作るくふう。
111 話す内容に、自信を持たせるくふう。
114 話し手になり聞き手になり、話で話を育てながら、みんな学び、伸びる経験をさせる計画上のくふう。
119 生徒の読みをほめたり、説明したり、批判したりするのはなく、いっしょに読みつつ、ともに過程をたどる。一日の長の位置で、ともに歩むというような、読みの指導のくふう。
121 本に対して気軽な人にしていくくふう。少年らしい問いかけのくふう。
124 読書によって自分が育ってゆく実感を持たせるくふう。
125 読みながら考え、考えながら読む、読んで考え、考えて読む体験をさせるための材料と方法のくふう。
127 自分の思想を育てるための読み書き、聞き書く、の使い方を理解させるくふう。
129 いろいろの資料を、それぞれに、その種類や性質を考えて活用する態度を養うくふう。
216 ことばの問題への関心を高め、毎日の身近な生活のなかで、ことばの問題をとらえ、考えていく態度を身につけるくふう。
217 語感を養う機会を作るくふう。
218 日本語をみつめさせるくふう。
引用終わりー
以上の「くふう」をもとに、自分が感じた「課題」

を引用した番号に対応するように表にまとめた。この課題を見て見ぬふりをする事なく、子どもと関わり、授業を工夫していきたいと思っている。

| 番号 | 自分が感じた課題 |
|----|-------------------------|
| 1 | 教科書の内容にとどまってしまうこと |
| 2 | 一人一人に身につけるという視点に欠けていたこと |
| 4 | 自然さが欠けていたこと |
| 5 | むきになっていたのは自分だということ |
| 6 | 「いつも切実」を感じたことがないこと |
| 8 | 意欲がない子に悩んでばかりなこと |
| 9 | ネットの動画が娯楽の時代になったこと |
| 10 | 上から目線の指示をしていたこと |
| 12 | 本気でさせていなかったこと |
| 17 | 導入ばかり考えていたこと |
| 22 | 緊張を感じさせてしまった時 |
| 24 | その時の自分しか言えない内容かどうか |
| 29 | 場面を仮定してしまったこと |
| 31 | 必然が本当に必然か怪しいこと |
| 32 | 種類を意識していなかったこと |
| 33 | コロナ禍で減ってしまったこと |
| 35 | 指導者の範囲内の方が多いこと |
| 36 | 教師から口を切ってしまうこと |
| 37 | 力の弱さをずっと気にする子がいること |
| 38 | 弱さをより意識させた可能性があること |
| 39 | 解放より解消を意識し過ぎたこと |
| 41 | カバーできていなかったこと |
| 44 | 目に立ってしまったこと |
| 45 | みんな同じ問題や教材が多かったこと |
| 47 | 個々に難易度の差が生まれていたこと |
| 48 | 劣っていると感じさせた気がする |
| 51 | この子はこの子としてしまったこと |
| 54 | 指導者が仲間という意識がないこと |
| 58 | 個別指導に頼ってしまったこと |
| 59 | 教科書優先になってしまうこと |
| 60 | 学習生活とは何か気になったこと |
| 63 | 一方からしか見ていなかったこと |
| 76 | 豊かさが楽しさという意識が薄いこと |
| 77 | 雰囲気大切にという意識が薄いこと |
| 78 | 話し方にこだわっていなかったこと |
| 79 | のびのびと書く姿を見るのは稀なこと |

| | |
|-----|--------------------|
| 80 | 面白さを求めていなかったこと |
| 81 | 学習展開を楽しむという発想がなかった |
| 82 | 聞くことの価値を見出しきれていない |
| 85 | 話をつなぐ意識に必要な要素だと感じた |
| 86 | なんとなく経験させてしまっていないか |
| 87 | 82に類似 聞くことの価値の追究不足 |
| 89 | 呼吸が分かれば気持ちの問題が解消 |
| 90 | 問答の曖昧さを気にしていないこと |
| 111 | 最初は自信がないことは当然のこと |
| 114 | 子どもの伸びのために計画的に行うこと |
| 119 | 一方的に教える立場に立っていないか |
| 121 | 子どもにとって本には気軽さがないこと |
| 124 | 実感をもたせるまでくふうしているか |
| 125 | 読みと考えるが分離していないか |
| 127 | 書くことを疎かにしていないか |
| 129 | 資料の吟味が不足していること |
| 216 | ことばの問題に関心を向けていないこと |
| 217 | 養おうとしないと養えないということ |
| 218 | 子どもにみつめさせる時間があるか |

3、「海の命」（光村図書6年）

次は、5年目の振り返りを行う。6年生最後の物語文教材は立松和平の「海の命」である。この教材が近づくにつれて、自分はきちんと今までの授業を行ってきたかどうかと問われるような気がしていた。

この教材の価値をどこに見据え、どう授業を組み立てるか考えた時に、自分が子どもから聞きたい言葉を真っ先に思い浮かべることができた。それは私にとっては変化が起こっていたということがわかる。「帰りの道」の授業では、私が受け身になっていた。つまり、子どもらの初読の感想待ちという姿勢だ。しかし、そんな自分が許せず、1年間子どもの声を聞き、困り感に寄り添い、粘り強く教え、考えられるように関わってきた。それが少しでも形になって現れるのは、私がどう教えるかだけではなく、子どもからのつぶやきであり、それをみんなで拾える学級かどうかということであった。

「海の命」は、CDを聴かせるか迷ったが、以前長い話を聞いていたら少し眠くなっていた子がいたので、声に出して読む時間のほうがいいかもしれないと考えた。最初から音読を行ってみた。以前、先輩の先生が、音読をしている様子を見せて頂いたこと

がある。その先輩から、音読の有効性と楽しさを改めて教えてもらった。そして、「今日はここを読む」とか、「今日はここまで」などの教師からの一方的な指導よりも、みんなで読んでいこうとする立ち位置に、まず、よさを感じていた。そして、音読をしていても、淡々とではなく、上手に読めた子、やる気がある子、一生懸命に友達の音読を聴いている子を一秒単位で価値づける先輩の姿がとても素敵だった。ただの音読ではないその光景が、目に焼き付いた。今までの私は、読ませていた、順番にさせていた、やる気はなくても放っておいた、そんな情けなさを感じ、いかに、教科書を順序立てて教えていたのか考えさせられた時間であった。目の前の子どもたちに必要なことに時間をかけるべきだと気付かされた。

自分の学級で音読をしている途中で、登場人物の関係性や、クエの様子などに触れた。読んでいく過程で、子どもたちが積極的で、自然と気づかせていくことができ、何よりも嬉しかった。指示なくして子どもが学ぶ。動く。楽しむ。こういった時間を楽しむことができるようになったのは、ここ最近のことであった。子どもたちは、クエに興味をもち、イラストにして楽しんでいて、ただ書くだけではなく、目の色の変化の描写に気づき、なぜそのような変化があったのか憶測をしていたところがすごく素敵だった。「生まれ変わりなんじゃない」「クエって高級魚なんだよ」「チョウチンアンコウみたい？」と子どもたちが感じたことを出し合いながら、この教材に出てくる「海の命」に触れている時間が愛おしかった。「前で書いていいですか」と、黒板のところに出てきてチョークで大きくクエを書く子もいた。自分と他の人のクエがちがうことも楽しんでいて。「クエ」に関する描写に忠実な子もいれば、自分の科学的な知識をもとに正確に描こうとする子もいた。「はい。クエはもう分かったね。終わり。」という指導の言葉を私は捨てることができた。

音読をしたあと、じっくりクエについて話したら、45分は、あっという間に終わってしまった。学習計画や問いを出せていなかったことは、たしかに自分の授業の進め方に問題はあるが、子どもたちが楽しんでいる姿は本当によかった。

2時間目。音読からスタートした。正直なところ全員が乗り気であったかというところではない。「また音読」というつぶやきが聞こえてきた。たしかに、

私の中にも、一度読んだ物語をもう一度、あともう一度と読みたくなるには、かなりの工夫がされないと思ってしまうところだった。ミステリー小説の結末が分かった上で再読したいと思うとしたら、伏線の回収だろうか。

さて、ここで伏線を回収するとしたら前回のクエの目の色の変化についてだが、正直、生まれ変わりであるということと、太一の父を殺したクエとは、別のクエであるという2つしか私も子どもも思い浮かばず、そんなに深まるような問いとして価値を見出せなかったのも、無理やりひっぱり出すことはせず、その疑問に関しては、「どっちだろうね」くらいに留めておいて、再び音読に戻った。このように、こだわり過ぎず、子どもとの空気感を楽しみながら授業をしている自分はすごく変わったなと思った。答えが毎回であるような問いでなくても、子どもたちがその問いから新たな問いや、話の解釈が深まるきっかけになることが大切だと思って先を見ることにした。

音読をつまらないと感じている子から出ているオーラは、周りをも巻き込む。「そんなこと言わんと」と声をかけるのは、教師にとっては簡単なことだが、そんなことを続ける自分はもういなかった。その時に工夫したことは、その退屈そうにしている子が生き生きと読めるように、何が必要か考えたことである。そのままにできなかった。ではその工夫は、人が読んでいるのを楽しく聞けるようにすることである。登場人物のセリフにはかぎりがついていない。この部分を上手に読む子がいた。私はその子に期待して、何度も読ませた。与吉じいさになりきり、太一になりきり、その子は生き生きと読んでくれた。実はこの子も、常に意欲をどう引き出すか悩まされていた子の1人ではあった。今回はこの子のおかげで、音読を退屈そうにしていた子の気分を上げてくれていた。学級のみみんなで「海の命」の音読を楽しんだ。

1年間、子ども達の国語への興味や読みの力、表現力などをじっくり見てきたからこそできた音読であると思った。改めて音読の大切さを教えてくれていた先輩にも感謝している。

音読から離れて、次に嬉しかったのは、「やまなし」の単元で、「やまなし」を読んで考えたことを書く時間に、ずっと固まってしまい、自分の思いを書けなかった子が、この単元では、「なぜ太一はク

エを殺さなかったのか」とつぶやいてくれたことだ。しっかりと音読し、わからない言葉は尋ね合い、イメージしながら読んできたことで、この子にもこのお話のあらすじとストーリーがきちんと入っていたのだと思った。「やまなし」の教材のときは、「何かよくわからない」で終わってしまっていたことを反省していたので、教材や捉えやすさは違うが、この子から、この疑問を引き出せて嬉しく思った。この子が自信を持って自分の思いを表現できるようになっていた部分では、大いに今までの学習の過程があったからだと感じた。

その問いがあれば、私は十分に子どもたちとこの「海の命」を深く読めると思い、子どもたちが今考えていることを十分に話せる時間を確保した。

この問いに対する答えとして、もっとも考えやすいのは、「太一が、クエを自分のおとうだと思うことで、殺さずにすんだ」という考え方である。子どもからは「海の恵みだから」という意見も出た。でもここまでで、教科書に書いてあることだけをなぞるにとどまっている雰囲気があった。考えることが難しいのか、あんまり楽しくないのか、そんなに気になる問いではないのか、という複雑な空気感が気になった。そこで、ふっと私が俯瞰した時に、「与吉じいさ」について語られていないことに気づいた。登場人物の関係図などを、正確に書いて把握する時間を前時までにとっていけば、今の話の質はちがっていたかもしれないが、なるべく子どもからのつぶやきをもとに授業をしたかった私にとって、教師の都合だけで、準備万端に指導し過ぎない、これは一種の挑戦だったのかもしれない。しかし、登場人物の関係を読むことは大切だ。見逃せない。じゃあ、出ないなら、言えばいい。「ねえ 与吉じいさって何も関係ないの！」

この声かけの反応から、続々と子どもたちは話してくれた。与吉じいさに、弟子入りした太一は、一本釣り漁師になりたかったわけではなく、知恵をつけたかったのではないか、その知恵によって太一はクエを目の前にしたとき、冷静さを保ち、クエをとることだけにこだわるよりも、自分（太一）の息が苦しくなって、このままでは死ぬことに気づけたのではないかと。ここで、文章中には描かれていない父と太一の対比が分かった。つまり、人を読んでいるのではないかと考えた。正直なところ、この気づきは、私だけでは予想していなかったもので、こ

んな考え方もあるのかと、とても面白かった。

また、クエとの対峙を乗り越えた後の、「また会いに来ますから」とうセリフは、「まるで墓参りにくるようだ」と表現してくれた子もいた。この子はこのあと、学級全体で、父を殺された海に対して、「前向きに太一が立ち向かっているのってすごくない？」という私からの質問に、真摯に、「この時代はそうやって積極的にするしかなかったのではないか」と話してくれた。海の仕事しかない、という考えは、私も思いつかなかった。この子は普段から、人を読み、その人が生きる世界を現実的に想像することが好きなのだろうと思っていた。この子が素直に話してくれたので、周りからの話も個性が出始めた。逆に、「自分だったら面倒くさくて海になんて潜らない」と、答える子もいて、いろんな生き方があるのだとみんなで共有することができた。あきらめてもいいはずの壁に、立ち向かっていた太一の強さから、太一の置かれた環境を読み、自分に引き寄せて考えるがまだ幼さもある子どもたちは、私がイメージしていた子どもに重なってきている部分が多くあった。45分の終わりが来て、1人の子どもから「全員の話が聞きたい」というつぶやきが出た。次の時間はこれできまりだった。

「もし自分が太一だったら」という話し合いをするにあたって、私が授業の指導内容や、目標を学習指導要領を使って、事前に考えたこと以外に気をつけたことは「子どもの考えをたっぷり聞くこと」であった。

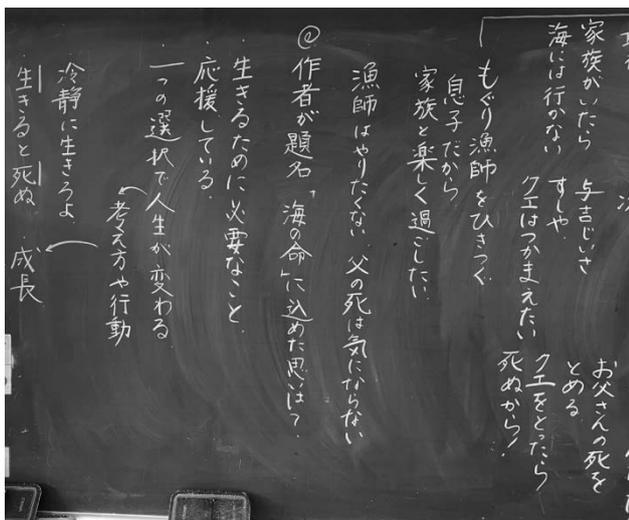
4月、待っても出てこなかったつぶやき。今はもう子どもたちとの1年間の月日を経て、たくさんつぶやきが出ると信じ、でしゃばらないことだけを意識した。少し、どんな考えが出てくるか予想はしておいた。海の近くで育った子がいたので、その子にもたくさん喋って欲しいと思っていた。出てきて欲しい考えは自分の生き方と重ねて、自分のこれからの生き方につながる意識を持てている考えであった。正直なところ、「生き方」をテーマにすることは難しいのではないかという不安もあった。しかし、その不安は一体どこからくるのかと考えると自分がおさえたい考えを押し込もうとするからである。私は必死でその気持ちを抑えることに努力した。上手く言えない子がいてもいい。必死に語ってくればそれでいい。今年は。と思いながら、6年生との最後の「海の命」の授業を迎えた。

「もし自分が太一の立場だったら、どう生きるだろうか」という問いに対して、「同じような日々をくり返していく」という考えが出た。詳しく聞いていくと、「漁師をしてお金をかせぎ、生活していく（仕事仲間と）」ということであった。人生となると一人では生きていくことはないので、少し視点を増やそうと思い、「太一は最後結婚したけどどう？」と尋ねると、「家庭はもつだろう」と答えてくれた。この子は自分の生活経験の範囲から答えてくれたのだと思う。私はこの意見にはすごく、人として生きる生々しさというか、リアルさを感じた。国語科の学習をしていることを少し忘れさせてくれた。この子の素直な発言のおかげで、自分が余計なことを喋りすぎないぞと思うことができた。

次の子も似たような考えではあったが、少し表現の仕方はちがっていた。「魚を売りたい」「いつかは大きい魚をとりたい」これはどうしてかというところ、「欲望があるから」と教えてくれた。この子にとっての欲望とは、有名になることや、お腹いっぱいになること、そして、お金もうけをすることであった。もし、「海の命」の学習で太一の生き方を当然のごとく模範としてのみ捉え、凄さしか語るができなかったら、表面的な考えしか出なかったと思う。ここまでさらに生々しく語ってくれた子どもたちがとても面白かった。次の子の考えは少し角度が違って、「漁師にはならず自分がしたい仕事をする」と答えてくれた。なぜかと問うと、「死をとまなう仕事はいやだから」と話してくれた。「父の死があったから、海にはもぐらない」私はこの考えは人間的な弱さを孕んでいてとても好きだった。この物語を読んで、みんながみんな、太一のように屈強な人間にはなり得ないと思っているからだ。他には、「つりをする」という考えもあった。「かせぐため」という理由だった。私はこの辺で、この学級の子どもの置かれた家庭環境を考えずにはいられなかった。学級の人数は少ないとはいえ、家庭状況に心配が多かった。しかし、一人一人子どもたちは自分らしく生き、学校に来ていた。そして何より、親の存在が子どもたちにかなりの影響を与えていた。ある子にとっては、親に何かできることがしたいと考え、自分がしたいことよりも、優先順位の上位が家族。「親孝行がしたい」という将来の夢が出てくる。このことを含め、自分の生き方を語るときに、お金のことや現実的に考えて、ということ抜きにはでき

ないことがよくわかった。考える場は本物でなくてはならないと思った。「親孝行がしたい」と将来の夢を語る子は、「父のかわりに漁師をひきつぐ」と語った。また、漁師の父をもつ子も、「引き継ぐ」という考えだった「息子だから」という、家族としての血縁なのか、濃い絆のようなものを感じた。素直に漁師という仕事を「やってみたい」と考え、「魚とか海が好きだから」という理由には、子どもらしさを感じた。さらに、「50代まで漁師をして、60代から趣味でつりをする」という発言も面白かった。まるで大人のような話ぶりだ。きっと家庭でもそんな会話をしているのではないだろうか。と想像を膨らませることができた。「与吉じいさまみたいに、一本釣り漁師になりたい」という子もいた。1年間でよく自分の考えが話せるようになった子は、自分の考えを、順を追って話してくれた。「最初、家族がいたら、海は行かないと思っていただけ」という前置きは成長を感じた。しかしその後、なにを語るかと思ったら、「寿司屋になりたい」という発想には驚かされた。そして「クエはつかまえないらしい。学習したからと言って、教科書に書かれていないからその考え方はあり得ない、という結論が出たとしても、そう考えてはいけなわけではない。ただ、根拠がないだけだ。行きつ戻りつ子どもの思考は深まっていくのだと感じた。ここでは、寿司屋やどうしてつかまえないのかまではほりさげていないが興味深かった。次の子は、最近のテレビ番組の影響なのだろう。「もし、赤ちゃん（から生まれ変わって太一になるん）だったら、お父さんの死をとめる」という発言。海のこと、自分のことだけではなく、家族のために何ができるかを考えれば、そのような考えも出るのかと思った。私は考えたこともなかったし、予想もしていなかった。最後の子は、道徳の時間などでも、自分の意見をずばりと言えるような子で、この子のおかげで、周りのみんなが本音を言えるようになってきたのだと思っている。これを言ったら、周りにどう思われるかと考えた瞬間、自分の心に嘘をつき、自分の言葉はどうでもよいものとなって放出されてしまう。この子が放つ言葉は、ときに正論で、時に身勝手でもあるが、私はこの子の発言を大切にしてきた。この子は最後にきちんと言った。「漁師はやりたくない」そして「父の死は気にならない」と。父がいない方がいいとまで語ってくれて、私はたじたじになってしまったが、自分の

置かれた状況に屈していないところで、私はこの子のもつ芯の強さにすごく惹かれていた。全員が話し終わったところでこの話をまとめると、「人生は、どんな道を選ぶかで、運命が変わる」という結論が出た。結論を出したかったわけではないが、みんなが出した具体を抽象にまとめることで、この話のテーマの理解にとどまることなく、子どもたち一人一人が、自分のタイミングで、いつか思い出してほしい、短い言葉にしておくことができた。時間が限りなく終わりに近づいていたが、もっと聞きたいと感じ、「作者が題名に込めた思いは？」と聞いた。すると、「生きるために必要なことを教えてくれる」や、「応援している」「一つの選択で人生が変わる」「人生とは考え方や行動」「これ（考え方や行動）が成長につながる」「冷静に生きるよ」と子どもの言葉で語られた時、私の期待をはるかに超え、本当に鳥肌が立つようだった。



今、上の板書の写真(一部抜粋)を見返しながら、誰がどんなことを言ったのか、今でも鮮明に思い出せる。田近(2022)は、読むとは、読者が、作品の言葉とかかわって、わが内に文脈を生成することだが、読者である「私」は、その〈読み〉を通して、物語世界に参加し、そこに一人の「私」として生きる。物語の〈読み〉において、読者は、ある状況に生きる人物の人生を生きるのである。

読むとは、そのこと自体、一つの人生を生きるとともに、その人生を批評することだ。読者である一人ひとりの「私」は、自己の日常を超えて、他者と出会い、他者を批評する。つまり、〈読み〉を通して「私」は実人生では出会えないかも知れない、他者との出会いとしての経験を生きるのである。

と述べている。

私は、教科書の文章を、教科書に出てくる順で授業することの意味はなんだろう、と感じていたが、こんなにも充実した意見を出すことができたことに驚いた。まだ授業としては、まったくの未熟で未完成なものではあったが、「生き方」をテーマに教科書の文をもとに挑戦することができた実践となった。

いかに、子どもたちが自分の心をありのままに語れるか、が大事であると感じた。そのために必要なことについては、今後さらに追究していきたい。

4、終わりに

「私は本当に生きる力をつけられているのか。子どもは育っているのか。変わっているのか。変わらなくてもいい部分は大切にさせられているか。」という問い直しの必要性から、この論文を書いた。自分の国語科の授業を、ある意味、批判的に、そして、素直に振り返ることができた。今後、教師としての経験を積んでいくが、その経験からしか、自分の実践を行わないのではなく、未来の子どもの姿を見据えた上で、どう子どもたちを育てていくか考え、そこから何ができるか常に自分を問い直していきたい。目の前の子どもたちに「生きる力」をつけるのだということをあきらめず、私にできることを一生懸命にやっけていき、成長していきたい。そして、私がつけようとしている「生きる力」とは何か、自分の言葉で語れるようになりたいと思っている。

このように、私が、大変な仕事だと分かっているながらも、毎日、前向きに頑張っているのは、広島大学の4年間でお世話になった、難波博孝先生のおかげである。難波先生のおかげで、自分は常に向上心を持っていてと思う。そして卒業してからもいろんな人と出会いたいと思い、もっともっと教育を楽しもうとする自分でいられている。本当に感謝している。

(参考文献)

- ・大村はま(1985)『国語教室別巻』筑摩書房
- ・田近洵一(2022)『国語教育革新の視点―「学び」を通して、人間として生きる―』東洋館出版
- ・光村図書出版株式会社(2022)『国語六創造』