

## ある特別支援学校中学部生徒の内面にふれて — 「国語科」の実践記録を書く試み—

佐野 友俊\*  
Tomotoshi SANŌ

### I. はじめに

筆者は、特別支援学校の教師として10年余り障害のある子どもたちの教育に携わってきた。筆者は、ある年度の3学期（X年1月11日から3月23日）までの約3ヶ月、毎日、子どもとのやりとりや、その時の自分の気持ちや考えなどを記録として書くことにした。子どもたちと過ごすふつうの日々の記録こそが大切ではないかと考えたのである。

本稿では、上述した「私事性」の高い記録から、筆者とサトルとマチ（いずれも仮名、以下同じ）の3人で行った、国語科の授業場面に関する記述を抽出し、「実践記録」として仕立て直す。さらに、「実践記録」を省察し「子ども理解や授業、生活指導について考察・展望」（湯浅, 2017）することの試みである。

#### 1. サトルとマチ（ともに中学部2年生）との出会い

サトルは、筆者の勤務するA特別支援学校中学部2年生の男子生徒であった。サトルは、学区内の小学校（特別支援学級）を卒業し、A特別支援学校に入学時から、筆者と同じ学級で過ごしていた。学級では、サトルは口数が少なく、自分から始発する会話は少ないが、情緒が乱れることはあまりなく、いつも穏やかで気持ちが安定していた。体を動かすことが好きで、週末は一家でサッカーJリーグの観戦に行ったり、公園でサッカーをしたりして過ごしていた。通学バスの中ではふざけて友達を笑わせたり、家庭では例えば「宿泊学習にはいかない」や、「髪の毛のことを他の先生から注意されたから学校にはいかない」など、嫌なことを伝えたりしていた。筆者は、サトルがあまり自分の意見をもたずにいるのではないかと考えた。もっと自信をもって自分の意見を伝えてほしいと願い、国語の授業や学校生活をともにしていた。

マチは、A特別支援学校中学部2年生の女子生徒であり、サトルと同級生であった。マチも、学区内の小学校（特別支援学級）を卒業し、A特別支援学校中学部に入学してきたが、前年度は筆者と学級が異なっていたため、毎日かわることはなかった。言葉で自分の考えや気持ちを伝えることができるときもあれば、自信がないためか、伝えないこともあった。しかし、筆者はマチが自分の考えや気持ちを「内言語」として多くもっているのではないかと推察し、自信をもって表現してほしいと考えた。ここでの内言語とは、「心の中だけで展開される言語」のことである（新村, 2018）。

なおサトル、マチともに標準化された発達検査では中程度の知的障害と判断されていた。

#### 2. 国語科の授業について

##### (1) 授業構成

本実践は、サトルとマチ、筆者の3人で行った「国語科」の授業であった。ここでいう「国語科」とは、

---

\* 山梨大学大学院教育学研究科教育支援科学専攻／山梨県立やまびこ支援学校

平成 21 年 3 月に告示された「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」の第 2 章第 2 節第 2 款において、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科として示されたものである。A 特別支援学校の日課表では、毎日 10 時 5 分から 11 時の間に帯状に設定されている「国語/数学」として位置づけられていた。

1 コマの授業の中では、国語科と数学科は独立して行い、単元に応じて連続して国語を行うときもあれば、国語科と数学科とを交互に行うこともあった。筆者は、「○曜日は国語、○曜日は数学」というように、子どもたちと 1 週間単位で予定を決めて黒板の端に書いておくようにしていた。月曜日は、基本的に「週末の出来事」として作文を書くようにした。筆者自身も作文を書き、内容を交換した。

## (2) 授業の内容

年度当初 (X-1 年 4 月)、マチは警戒しながら机に座っていた。時には、生活上のストレスからか、やる気がないような様子であった。そのようなときには、筆者はすぐに授業を始めなかった。一般論として、教師は授業の周到な準備にもとづき、意気込んで授業を始めてしまうものである。しかし、子どもの側に授業への準備があるかといえそうではない。筆者は、この授業を態度面の指摘や、規律でどうにかしようとは考えなかった。年度当初は、45 分の授業のうち 30 分間を 3 人で雑談して過ごすこともあった。休日のこと、家庭や学校での日常生活のこと、筆箱のペンのことなどがその話題である。すると残りの 15 分は集中し、学習を行うことができた。半月もすると、雑談の時間が短くなり、マチの方から学習に取りかかるようになった。

1, 2 学期の授業では、教材として①「たぬきの糸車」(岸なみ著、未来社、2015 年)、②「おさるのジョージ〜むいてむいて」(マーガレット・レイ著、山北めぐみ訳、金の星社、2012 年)、③「かさじぞう」(松谷みよ子著、童心社、2006 年)などを扱った。生活年齢を考慮して、教具としてプリント形式にした「国語教科書」を自作して使用した。授業内容としては、(a) 技術目標に関する指導として、語彙、表現技法(擬態語、擬音語)、指示語の読み取り、会話主の特定、いわゆる 5W1H の読み取りなどや、(b) 価値目標に関する指導として、会話や行為の背景にある登場人物の理由や考え、登場人物の次の発言や行為などの想像、話の続きの創作、日常生活の自分自身との比較等を行なった。(b) では、筆者も含めた 3 人で想像や考えを交換し合った。実際には、文中の「 」の中や、話の続きの創作では、作者の表現を伏せおき、3 人で交換し合った後で、絵本の作者の表現として確認した。結果、絵本の作者も含めた「4 人」で交換することにもなったのである。筆者は、特に (b) に重点をおきたかった。なぜなら、彼らの思考を重視したかったことと、また、どのように考え、想像するかということに強い興味があったからである。

教材としたこれらの絵本の選考に際しては、絵本を手に取り、内容を読み、授業場面を想像し、(a) や (b) に関する発問が豊かに展開できるようなものを基準とした。また、特に (b) に重点を置きたかったため、登場人物が 1~3 人程度と少数で、なおかつ、やりとりの数が適当なものを選定した。

授業方法としては、教材①はパネルシアター形式にして、絵本の内容を補助的に視覚化した。理由は、独力で読んでイメージすることがまだ難しいと考えたことや、イメージの共有化を図りたかったからである。教材②は、視覚的補助を①より減らし、絵本の「挿絵」を使う程度とした。教材③は、登場人物になりきって思考できるように役割演技をさせたり、「地蔵に笠をかぶせる場面」では小さい模型を操作させたりした。

## II. 実践記録と研究方法

### 1. 記録の抽出

本研究は、筆者が記した私事性の高い日誌記録の記述から、生徒の記録を整理し、分析したものである。

分析対象となった授業は、X年1月11日から3月23日までの、国語科であり、単元名は「作文を書こう」および「にじいろのさかなを読もう」であった。そのうち、サトルに関する記述を抽出した。

## 2. テーマの分類

本荘（1995）の示した「文章をまとめる工夫」を参考に、抽出した内容を項目として付箋紙に記載した。それらをカード分類法にて概観し、テーマごとに整理した。

## 3. 実践記録の作成と省察

整理されたテーマのうち、分析するテーマを絞って、必要な記述を抽出して「実践記録」とした。その際、元のデータが私事性の高い日誌記録であることから、読み手に伝わりにくい表現は、事実は変えないように留意しながら状況をカッコ書きで加筆したり、わかりやすい表現に修正したりした。

作成した「実践記録」をもとにして省察し、子ども理解や授業、生活指導について考察・展望（湯浅，2017）した。

## III. 実践記録のふりかえり

### 1. 筆者の思い込みとサトルの思い —サトルの作文から—

1学期のある日の給食の時間に「今日の朝ご飯は何を食べたか」という話題があった。サトルは、何も言わなかった。なぜかと聞かれると「朝ご飯は食べていない」と言う。筆者の同僚であるB先生が、「なんで食べてこないの？食べてこないとパワー出ないよ。リンス（サトルの好きなサッカー選手）になれないよ」と言った。サトルの困った表情から、筆者は、家庭訪問時の様子から、みんなで朝食を食べる家ではないのだと推察し、これはサトル自身の問題ではなく、サトルを責めることはできないと考えた。しかし、こんな出来事があった。

#### (1) 1月22日の記録より

サトルは登校時から元気でJリーグチームの応援歌を歌っている。朝ご飯を食べてきたそうだ。先週の金曜日にも登校時から元気で朝食を食べたと言っていたことを思い出した。そこで「朝ごはん」というタイトルで作文を書かせた。サトルは次のような作文を書いた。

#### 『あさごはん』

あさごはんを食べました。ぱん2まい食べました。あさごはんを食べると元気もりもりになる。うたがうたえる。いつも食べていない。元気がでない。ほかのかぞくはたべている。ぼくは、食べていない。元気がでるから食べた。あしたも食べる。あさつても食べる。しあさつても食べる。

(原文ママ)

筆者は、サトルが家庭で朝食を出されていないのではなく、食べないことを自らが主体的に選択していたのだと気づいた。また、サトルが、朝食を食べると朝から元気でいられる自分に気づき、朝食の必要性に気づいたことを作文から読み取った。筆者はさらに「朝ご飯」のことをサトルから聴いた。

(2) 1月24日の記録より

昼休みにサトルから「朝ご飯」の話を聴く。質問内容、サトルの答えを紙に書きながら聴くと、サトルはよく話すようになった。食べなかった理由は、「時間がない」「起きる時間が遅かった」という。また(通学バス停である)コンビニエンスストアの駐車場へ父に車で送ってもらい、その車中で朝食を食べていることも話した。

筆者は、サトルに話を聴かず、勝手に決めつけていた自分を反省した。また、サトルが朝食の必要性について自分なりに考えて、気づいていたことに驚いた。筆者は、サトルはすぐに言葉で表すことが難しくても、気持ちや考えていることがサトルの内面には存在している、あるいは、それを口にする機会がなかったのかかもしれないと考えた。

またある場面で、サトルは真冬にもかかわらず半袖を着ていた。寒くないかと聴いても「寒くない」と言った。筆者は、サトルの半袖は意地を張っているのではないかと感じていた。

(3) 2月1日の記録より

4校時(理科の授業)で校庭へ行くことになり、半袖のまま行くのかサトルに聞いたところ「(上着を)着る」と言う。教室に戻った後に上着を着ていた。給食の時間になり元気がない。どうしたのか聴いてみると上着のジッパーをもっている。脱ぎたいのかと聴くと「うん」と答え、すぐに上着を脱ぎ、半袖になり笑顔で腕を揺らしている。

筆者は翌日の国語科の時間にサトルに「はんそで」について作文を書かせた。

『はんそで』

…略…

はんそでをきている。きのうもおとといもきた。なつもあきもふゆもきた。べや(筆者注:「へや」の誤字と考えられる)はエアコンがある。あついからはんそでをきている。そとにいくときはきない。ながそでをきる。ぼくははんそでをきたい。

(2月2日, 原文ママ)

上手に、そしてすぐに言葉になって出てこないが、サトルは言葉で考え、意見をもつことができることがわかった。これまで、筆者はサトルが考えるような場面を作ってこなかったかもしれないし、作っていたとしても、じっくり聴いていなかったかもしれない。成長というより、大人が見えなかったものが見えてきたのかもしれないと思った。サトルの考えを聴いてみたいと思ひ、焦らなくて良いので言葉で考えを伝えてほしいと思った。

2. サトルの考えや意見を聴くーサトルがよくしゃべる時間ー

3学期は、絵本「にじいろのさかな」(マーカス・フィスター著、谷川俊太郎訳、講談社、1995年)を教材として国語科の学習活動に取り組んだ。内容のあらすじを筆者が作成し、Table1に示す。なお、後述の場面説明のために、表中に下線を付している。

この單元では、登場人物である「にじうお」と、「小さな青い魚(以下、青い魚)」、「他の魚」のやりと

Table1 『にじいろのさかな』のあらすじ

㉔にじうおは、世界で1番美しい魚で、虹色に輝くウロコは、みんなのあこがれだった。けれど、にじうおは、その美しさゆえに、プライドが高いところがある。そんなにじうおに、小さな青い魚が声をかけた。「おねがいだから、きみの その きらきらうろこを 1まいおくれよ」小さな青い魚は、そんなにたくさんあるんだからと、願いをする。㉔にじうおは相手にせず「とっとと あっちへ いけ！」と叫んで追い払いました。その噂は他の魚たちにも広まり、にじうおは一人ぼっちになってしまう。

㉕ある日、にじうおはヒトデに悩みを打ち明けた。「ぼくは こんなに きれいなのに、どうしてだれにも すきになって もらえないんだ？」ヒトデにはわからなかったが、かわりに㉔賢いタコのおばあさん紹介してもらおう。にじうおは、さっそく相談しにいくと、タコのおばあさんは「きらきらうろこを 1 まいずつ、ほかの さかなに くれて やるのじゃ」と助言する。タコのおばあさんのアドバイスに、にじうおは戸惑ってしまう。なぜなら、ウロコをあげてしまったら、もう綺麗な魚ではなくなってしまうと考えたからである。「でも、そうすることで幸せになれる方法がわかる」と教えられる。すると、悩んでいるにじうおに、小さな青い魚が再び、「ちいさなうろこを 1 まいだけでいいんだ」とお願いする。㉔にじうおは、葛藤の末、1枚だけならばいいかと、小さな青い魚にうろこをあげる。小さな青い魚は喜び、はしゃぎまわった。㉔それを見た他の魚たちも、うろこをほしがり、にじうおを取り囲んだ。にじうおは、次から次へとうろこをあげ、とうとう1枚だけになる。しかし、にじうおはとても幸せな気持ちだった。

\*原文をもとに筆者が作成

りを読み、登場人物の考えや気持ちといった心情を想像して、意見を交換しようとした。読む際の手だてとしては実物や視覚的な手がかりを極力減らし、代わりにジェスチャーでの補助を加えた。結果的にはマチが挿絵を描くことになり、それらを視覚的な手がかりとしても用いて授業を行うことになった。

単元の導入部(下線部a)の場面では、本文を読み、「にじいろのさかな」のイメージを絵や言葉で描かせた。その後描いた絵をサトルとマチと筆者の3人で見せ合った。

(1) 1月17日の記録より

「黒板に貼ると見えないから」とマチが言い、机をサトルの方へ寄せた。サトルとマチは、にじいろのさかなだけでなく、「他の魚たち」も描いていた。「にじうおについてどう思うか」聞いてみた。

サトル「友達になりたい」 筆者「どうして？」 サトル「・・・」 筆者「X (Jリーグ選手) は？」 サトル「友達になりたい。」 筆者「どうして？」 サトル「・・・」 筆者「Y (Jリーグ選手) は？」 サトル「友達になりたい。」 筆者「どうして？」 サトル「キャプテンだから。」 筆者「じゃあにじうおは?・・・」とやりとりが続く。

マチにも聞いてみる。「色がめずらしいから」「きれいだから」「一番みたい、キャプテンみたいだから」「仲良くしたいから」と言う。マチはサトルが意見を言えるように、サトルの視点に立っているようであった。そこで筆者は、マチや筆者の意見を板書し、「この中にサトルと同じ考えはある?」と聞いた。サトル「ない。」 筆者「では何かな?・・・」 マチも考え

ていた。ここでは、これ以上聴かなかった。

筆者は、最近、サトルにとって給食が「良くしゃべる時間」になっていることに気づいた。そこで給食の時間に、どうしてにじうおと友達になりたいと思ったのか聴いてみる。サトル「かつこいいから」「色がかつこいい」と答えるのである。やはり、授業の中の選択肢にはなかったのだ。筆者はさらに聴いてみたかった。「サトルは、学校でね、中学部や高等部でかつこいいと思う人いる？」サトル「タカユキ君(仮名)」筆者「なんで？」サトル「勉強する姿がかつこいい」。タカユキは、昨年度、中学部を卒業した生徒で、サトルと一緒に学習をしていたこともある。サトルの中に憧れがあり、かつこいい先輩になりたいのだと、自分の将来について想像している、サトルの内面にある考えを筆者は想像した。

サトルとマチでは、答える時間に差があった。授業の進行が止まってしまうことから、マチには別に質問を用意することもあった。それでもマチは、進行が止まっても退屈せず、サトルの答えを待つのである。マチもサトルの考えを聴きたかったのかもしれない。待っている間、マチは場面に合う挿絵を描きだした。筆者は、マチの挿絵を拡大し、吹き出しを付け加えて教具として活用した。

下線部 (b) の内容では、青い魚は何を話してまわったのか、また他の魚たちは、どのように受け止め、どのように思ったり、行動したりしたのか想像させた。

## (2) 1月25日の記録より

自分の絵が教具(挿絵のプリント)になり、マチは、どこかしら嬉しさと照れが混じったような表情に見える。サトルに挿絵の感想を聴く。「(挿絵が入った方が)わかりやすい。」言葉だけでイメージすることは、まだ難しいのかもしれないと思った。小さな青い魚が、他の魚に「何を話してまわったのか」という発問をした。

サトル「にじうおに『あっちへいけ』と言われた(こと)。」マチの意見も聴いた後、筆者は「それを聞いて、他のさかなたちは、何と言った？、思ったのだろう？」と発問した。サトルは考えが言葉ですぐに出てこない。でも何か考えているような表情だった。

次場面の挿絵のプリント(他の魚たちは輪を作り、にじうおは、かやの外になっている)を見て、にじうおの吹き出しに心情を想像させ書かせた。サトルは吹き出しに言葉を書かない。筆者「サトルはどうするの？にじうおと話をする？しない？」サトル「僕は話をする」筆者「どうして？」明確な理由は言えないけど、もしにじうおがサトルならば、そんなふうに行動すると思った。サトルは、挿絵のプリントの一人ぼっちのにじうおの隣りに、一緒に話をする“サトル魚”の絵を描いた。

下線部 (c) の内容では、にじうおは、ひとでにどんな悩みを相談したのか、また、ひとではにじうおに、どんなことを言ったのか想像することにした。

## (3) 1月30日の記録より

「なやみ」とは何か、サトルとマチは「こまる、しんぱいのこと」と辞書で確認した。筆者はサトルの場合では、髪型の件(髪型を他の先生から指摘され困ったこと)でお母さんに「学校にいかない」と悩みを打ち明けた話を例えとして出した。

筆者「では、にじうおの悩みとは何か」と聴いてみる。サトル「ひとりになっちゃうこと」 筆者「ひとりで何て悩みを打ち明ける？」 サトル「『ぼくはひとりになっているからこまっている』と言う。」 筆者「ひとでは何と言うかな？」 サトル「ぼくは はなしをするよ」 筆者「なんで？」 サトル「・・・」

筆者は、また給食後にそっとサトルに聴いてみる。サトル「ひとりになっちゃう、かわいそう」と言った。

下線部 (d) の内容では、にじうおは、賢いタコに出会い、アドバイスを受けた。にじうおは、たこのアドバイスを聴くだろうかという発問をした。給食のときやその直後に聴くことは、マチも気になるようで、筆者が聴かないでいると「先生、サトルにあのこと聴かないの？」と言うようになった。

#### (4) 2月1日の記録より

サトルもマチも「アドバイスを聞かない」と言う。なぜか聴いてみる。サトル「聞かない。」はつきりした声だった。筆者はどうしてかと聴いたが、答えなかった。そして筆者とマチで給食の時間に聴くと、「あげたら、キラキラうろこがなくなっちゃう。」「大切。」なのだと言う。

サトルは、マチや筆者が用意した選択肢があっても自分の意見や考え、気持ちと一致する言葉がないと、決してそうだとは言わなかった。そのため、授業中の発問を授業の時間内で完結させず、保留して待つことにした。サトルは、給食中やその後で、活発に話したり動いたりすることが多かった。給食でお腹が満たされたためか、団欒の雰囲気や彼の会話を活性化させたのか、理由はわからないが、その時間に聴いてみると、自分の意見や考え、気持ちを語ることがあった。授業が終わった後も、授業の中での問いをサトルは考えているのかもしれない。そして、それを語るができる時間やタイミングがあるのかもしれない。語る内容、語るまでの時間、場面など、サトルとマチの2人には違いがあった。しかし、変わらないのは2人の意見や考えは公平に大切にされなければならないということである。

### 3. サトルの変容 -自分の考えを言葉で表現し始めた-

下線部 (d) の内容では、にじうおは賢いタコのおばあさんに「キラキラうろこをくれてやるのじゃ」とアドバイスされた。アドバイスを聴くか発問してみると、2人とも聴かないという。下線部 (e) の内容では、筆者が小さい青い魚、サトルかにじうおになり、ジェスチャーで話の内容や場面を再現しやりとりをした。文章を読む補助手段として、絵、具体物を使用してきた。今回は、ジェスチャーだけである。

#### (1) 2月20日の記録より

筆者は「小さい青い魚戻ってきて、今度は慎重に『1枚だけでいいんだ』と再度お願いをする。にじうおは、どうしたのだろう？」という発問をした。筆者は、「ちっちゃなうろこを」と言いながら、小さなうろこをもつようなジェスチャーをして、うろこをほしがった。サトルは、にじうおになり、「あげる」とはつきりした声で答えた。「あげない」と言っていた前の場面からの気持ちの変化について理由を聞く。理由はあるようだが、言葉にすることは難しい様子だった。後で聞くことにした。帰りの着替えの時間、2年生男子が5名ほどいる更衣室で、サトルはJリーグチームの応援歌を歌

い、活発に手足を動かしていた。そこで、「あげる」の理由を聞いてみた。「青い魚がかわいいから」と答えた。

下線部 (f) の内容では、にじいろのさかなが、小さな青い魚にキラキラうろこをあげる。そして小さな青い魚は、他の魚たちのところへ行くと、他の魚たちに取り囲まれる。そして他の魚たちが、キラキラうろこをにじうおに求める場面である。「にじうおはどうしたか？」という心情の想像をさせた。筆者は、にじいろの魚が他の魚に囲まれるに至るまでの、小さな青い魚や他の魚たちの動きを、黒板に絵を描きながら、サトルとマチに心情を想像させた。また、2人から出てきた意見を黒板に書き、状況を整理していった。

(2) 2月27日の記録より

サトルは、小さな青い魚が他の魚に囲まれた理由について、言葉がなかなか出てこなかった。するとマチが「他の人がゲームのソフトをもらっているところを見たら、サトルならどう思う？」と聴く。サトルは「僕もほしい！」と言った。マチは「じゃあ、にじうおと他の魚の場面ではどう？」とさらに続けた。サトルは「(他のさかなはキラキラうろこを) ほしい」と答えた。筆者は「キラキラうろこをほしくて、他の魚はどうする？」と聴く。サトル「にじうおのところへ行く」と言った。そして今日の本題『にじうおはどうしたか?』である。サトルは間もなく「きらきらうろこをほかのさかなにあげた。・・・ほしいって言われたから!」と力強く言った。そしてプリントの吹き出しに、筆圧の強い大きな字で書き込んだ。筆者は「みんなにあげちゃうとどうなるかな?」とサトルの考えを揺さぶる。サトル「なくなっちゃう!」 筆者「なくなるのはどうなの?」 サトル「ダメ!・・・でもあげるんだ。」と言う。筆者「なんで?」 サトル「僕は、1まいあればいいんだ!」  
力強く、そしてはっきりと言った。

「にじいろのさかな」の内容を読み終えた。単元の最終回では、このあとの話の続きを考えようと持ちかけた。同じ時期に総合的な学習の時間でも、サトルとマチは、年表づくりを通してこれまでの自分とこれからの自分を考えていた。「これからの」にじうおを想像してみるということである。

(3) 3月6日の記録より

筆者は、「何をして過ごすと思うか?」と聴いた。サトルは「話をする」と言う。どんな話かなど順を追って考えた。筆者はサトルの口から出たキーワードをメモとして黒板に板書した。サトルの作り話は次のようになった。

にじうおとほかのさかなは、サッカーのはなしとヴァンフォーレのはなしをしました。そして、にじうおとほかのさかなとなかよくすごしました。けんかをするとは、ない。うろこを、あげて、なかよくなったから。ほかの(筆者注:「ほかの」の誤字と考えられる)さかなたちもけんかをうる(筆者注:「する」の誤字と考えられる)ことはない。なかよくなしをしているから。ほかのさかながけんかをしたら、なにもいわないでとめる。いまわ、なかよくすることがたいせつ。にじうおのたからものはなかよくすること。

(原文ママ)



サトルの考えとして、争いごとを望んでいないのだと思った。何も言わないでとめるというのがサトルらしい。何と言ったらよいかわからないのもあるのかもしれない。しかし、今日のイクト（同級生、仮名）とのかかわりを見ると、「靴だよ」、「行くよ」などと友達に声をかけていた。最初はうろこが大切だと思っていたにじうおが、宝物はなかよくすることとあったこととサトルが考えたことと、学校生活の中でのサトルが友達とかかわる姿とが重なった。

#### IV. 実験記録からのリフレクション

##### 1. サトルにとって、教師にとって、この授業は何だったのか

本実践では、「にじいろのさかな」の登場人物の行動の理由や心情を想像し、それをサトル、マチおよび筆者の3人で伝え合うことを中心にした授業を行った。行動の理由や心情を想像するためには、その登場人物の視点に立つことが求められる。サトルにとって、他者の視点を自己に置き換えるというのは難しかったかもしれない。しかし、模範解答や、教師の定めた正解を求めるのではなく、授業に参加している3人で、ときには教材とした話の作者も含んだ「4人」で想像してみようとしてきた。想像であるから、答えは1つではない。そのことがわかり始めたとき、マチもサトルも想像した自分の考えを語りだしたのだと考える。あるいは、他者になることが難しい反面、客体であるからこそ語れたのかもしれない。サトルは、語彙が少なく、答えるまでに時間がかかる。しかし、内面には気持ちや考え、意見があり、サトルのこれまでの経験や知っている言葉を総動員し、適切な言葉を探してそこに当てはめようとしていた。つまり、言葉によって自分の考えを形成していたのである。マチや筆者の考えに同じものがあるかと尋ねたときに、そうだとおぼやかしなかったことからそのことが伺えるであろう。マチや筆者も想像を自分たち自身の言葉で表現した。その言葉を自分のじっくりくる言葉として取り入れたか、言葉によって新しい考えを生み出していたかはわからないが、今後もこの視点でサトルを見ていけたらよいと考える。

サトルがよく話をする時間があることにも注目した。筆者自身も、他者との関係性や生理的な状況により、話しやすいときとそうでないときがあることを経験的に知っている。サトルの場合は、給食後がそのような時間であった。生理的に満たされたこと、団欒を囲むという雰囲気、答えるまでの時間的経過、何がサトルをそうさせたかはわからない。しかし、そんな時間があることが事実としてわかった。

登場人物の心情等の想像は、サトル自身を知ることでもあった。登場人物という客体を借りて語られることは、同時にサトル自身の内面にある気持ちや考えでもあるということである。「僕は話をする」や、「けんかをすることはない」、「けんかをしたら、何も言わないでとめる」など、これらの言葉はサトル自身の内面を表す言葉なのではないかと考える。

冒頭で、年度当初のサトルについて、「あまり自分の意見をもたずにいるのではないかと考えた。もっと自信をもって自分の意見を伝えてほしいと願い、国語の授業や学校生活をともにしていた。」と述べた。しかし、上述したようにサトルの内面には気持ちや考えがあり、それを自分の言葉で表そうとした。サトルにとって、この国語の授業は何だったのか。自分の内面にある気持ちや考えを言葉にできるのだと気づき、また同時に言葉にしてよいのだと気づくことだったのかもしれない。一方で、教師である筆者にとって、この国語の授業は何だったのか。サトルには考えがあるが、それを教師が聴く機会、サトルが口にする機会がなかったのだと自戒する。つまり、サトルの成長というより、教師が見えなかったサトルの姿に気づいたということなのだろう。筆者もマチもサトルが何を考えているか想像したり、聴いたりすることが楽しみになった。子どもの声を聴くことや、子どもを大切にすることなど、ふつうの日々を取り戻すことだったと考える。

## 2. 子どもの内面を想像すること

「内面」とは、精神・心理に関する面、心の中のことである（デジタル大辞泉）。子どもの声を聴くとき、言葉で伝えられない子どももいれば、サトルのように言葉で少し伝えられる子どももいる。そのため、子どもの内面を何通りも想像しながら、それと子どもから語られる言葉を、状況と完全に一致しきれてないズレのあるものも含めて合わせて、また新しく想像していくことの繰り返しであろうと考える。子どもの内面の動きに着目しながら授業をすると、いつもと別の授業展開になることもわかった。

「内面を想像する」というのは、単純に見立てが合っていたか、間違っていたかということ議論するものではない。何通りも想像することが教師の楽しみであり、子どもへの関心を向けることになると思う。子どもに関心があるということは、子どもの声を聴く、子どもを大切にするという教師の本来の姿を呼び戻してくれるのではないかと考える。

一方で、「内面を想像する」というのは、合っているか間違っているかわからないという、教師にとって不安のつきまとうことである。教師の心の中で考え、外に出したくないものなのかもしれない。しかし、「答えあわせ」に終始しない教師集団であれば、その内言を外言として交換することができるのではないかと考える。本実践では、筆者の「想像」を文字化するという事に留めてしまっていた。「子どもの内面の想像」を交換できるような「教師の集団思考力」（広瀬，2013）が発揮できるように、場面を作ることが必要であったと考える。そのことが、子どもを大切に学校への教師の原動力になると考える。

## 3. 実践記録を書くこと

実践記録を書くことは、「教師のつづり方」（勝田，1972）と言われる。実践記録を書くことは、子どもの成長を見とることだけでなく、教師の見えない子どもの姿に気づかせてくれるものであり、教師自身の振り返りや成長を支えるものではないかと考える。

## 謝 辞

本稿の掲載に際し、サトルとマチ（敬称略、ともに仮名）の保護者の方に承諾を得ました。記して深謝いたします。

## 文 献

- 1) 広瀬信雄（2013）豊かな授業づくりのために教師集団を高めよう。湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝（編），特別支援教育のための子ども理解と授業づくり：豊かな授業を創造するための50の視点，ミネルヴァ書房，152-155.
- 2) 勝田守一（1972）勝田守一著作集第三巻，国土社。
- 3) 新村出（2018）広辞苑 第7版，岩波書店。
- 4) 湯浅恭正（2017）エピソードから特別支援教育の実践を拓く。障害児の教授学研究会編（編），エピソードから読み解く特別支援教育の実践：子ども理解と授業づくりのエッセンス，福村出版，12-18.