

〈実践論文〉

小学校中学年の課題図書を題材とした 国語科の授業の提案

勝倉 明以

キーワード：エコフェミニズム、『111本の木』、ジェンダー平等、国語教育、SDGs

1 はじめに

2022年度で第68回目の開催となる「青少年読書感想文全国コンクール」では、毎年選定委員会によって課題図書が複数冊選ばれる。この図書を読み、夏休みに読書感想文を書く児童は全国に多数存在するだろう。しかしながら、中には該当学齢期の児童が1人で読み込むことが困難だと考えられる図書も存在する。例えば、本年度の小学校中学年を対象とした課題図書に目を向けると「ジェンダー」「エコフェミニスト」等の当該学年の児童にとって凡そ馴染み深いと言うことが難しい言葉が使われているものがある。無論、このような用語が使用されていようとも、十分に内容を理解することができる児童もいるだろう。しかしながら、多くの児童にとって親しみのない言葉が使用されている図書の読解を手放しで行わせるのは、子供にとって難易度が高いと言わざるを得ない。その一方で、「選定理由」にも書かれている通り、『111本の木』は、「絵自体が読み取りやすく、やわらかい」「巻末の説明文は、やさしい表現で文中の疑問と子供の知りたい・調べたいことに応えている」¹絵本であり、小学校中学年の課題図書として相応しいということが出来る側面も持っていると考えら

1 『111本の木』【選定理由】(全国学校図書館協議会／毎日新聞社、最終アクセス日：2022年7月10日[<https://www.dokusyokansoubun.jp/books.html>])参照。

れる。

ここで問題なのは、課題図書を選定基準ではなく、内容読解に困難が予想される図書は補助無しで児童に読ませるだけでは選定委員会が想定していた「みどころ」が十分児童に伝わらない可能性があるということである。では、このような図書を子供達が読むためにはどのような手立てを講じると良いのだろうか。本稿では、持続可能な国語教育を行うために、「課題図書」の内容読解を円滑に行うための授業実践の提案とその効果を明らかにすることを目的とする。

2 課題図書を題材とした授業を行うことの意義

2-1 課題図書選定の意図

2022年度に行われる第68回青少年読書感想文コンクールにおける小学校中学年の部の中の1冊に『111本の木』が選ばれた。本節では、実践の教材のである『111本の木』を課題図書として選定した選定委員の意図を「選定理由」や「みどころ」、序文等から明らかにする。

まず始めに、選定の意図を考えたい。『111本の木』の序文に「SDGsの目標「陸の豊かさを守ろう」「ジェンダー平等を実現しよう」を目指した、インドの小さな村の活動を描くノンフィクション」²と掲載されていることから、委員会は選定時にSDGsの目標達成を意識していたと考えられる。なぜなら、テキストの中には「エコフェミニズム」「ジェンダー」という言葉は入っているが、SDGsについては直接的に言及されていないにも関わらず、序文で「SDGsの目標(中略)を目指した」と明示しているからである。つまり、選定委員会は子供たちがSDGsに興味を持つことの必要性を感じており、尚且つその目標達成の推奨を意図していることは言うまでもないだろう。

また、「みどころ」では「女兒の誕生を111本の木を植えて祝う村があります。ジェンダー平等を提唱するこのエコロジー活動により、村は豊かな自然を取り戻しました。女兒に学ぶ機会を与え、児童婚から守るために行動した、ある村長を描く実話。」³と書かれている。この部分では、「ジェンダー平等」と「エコロジー活動」の両者が相互に結び付いて改革がなされたことによって「豊かな」村へと変化したことが強調されている。また、女兒が学習機会を奪われ、児童婚が行われていたという

2 注1に同じ。

3 【みどころ】(注1に同じ)参照。

ことは、ジェンダー不平等な状況であったといえる。このことを「みどころ」に設定し、強意的に示しているということから、ジェンダー平等の重要性を子供たちが気付くきっかけとして『111本の木』を機能させることを意図しているのだと考えられる。

次に、「選定理由」に目を移すと「読む力が大きく違っている3・4年生でも、絵自体が読み取りやすく、やわらかい。巻末の説明文は、やさしい表現で文中の疑問と子供の知りたい・調べたいことに応えている。」⁴という文章が理由として提示されている。つまり、3年生と4年生と言う学齢差において「読む力」に大きな差異はあるものの、絵の読み取りやすさが内容の読解を補助する効果を発揮すると捉えられていることが確認できる。更に、巻末の説明文が更なる読解補助として機能することを「ねらい」として選定したようだ。しかしながら、絵と説明文が小学校3年生の読解の手助けとして十分機能しているということが可能なのだろうか。

絵を見ると、村長になったスンドル氏が女兒誕生の際の植樹について話す場面では、聞いている村人たちが訝しげに怪しみ、考えが理解できないという感情を表現するために村人一人ひとりの表情が細かく書き込まれており、眉をひそめて困っている様子が丁寧に描写⁵されている。このような細部にまでこだわった「やわらかい」表現は4年生よりも文章を読んで理解する能力が低い児童が比較的多い3年生でも理解しやすい仕組みになっているということができよう。では、巻末の説明文はどうだろうか。

巻末の説明文は、「スンドルさんとピプラントリ村」「なぜ、111本の木を？」「ジェンダーの不平等とは？」「スンドルさんの計画」「アロエベラ」「生まれ変わった村」「スンドルさんがエコフェミニストになったわけ」という7節から構成されている。実践後に行ったアンケート調査の「感想」を見ると、<はじめは、どうして111本の木でなったのがふしぎで、さくしゃはちゃんと考えてるんだなと思いました>⁶という回答が確認できる。このことから、作品名が『111本の木』となっている理由は、児童が読解において疑問を感じることの1つだといえる。このことを踏まえて、巻末の説明文第2節において『111本の木』を植えた理由を再度説明文として、改めて解説するという本全体の構造を鑑みると、前述した選定委員会による「文中の疑問と子供の知りたい・調べたいことに応えている」図書だと言えるだろう。しかし

4 注1に同じ。

5 リナ・シン 文、マリアンヌ・フェラー 絵『111本の木』（こだま ともこ訳、pp.18～19、光村教育図書、2021年1月）参照。

6 本稿第4章1節参照。

ながら、ここで指摘したいのは小学校3年生の児童が1人で巻末の説明文の内容を正確に読解することの難しさを指摘したい。巻末文に目を向けると、文字だけではなく、写真も掲載されていたり、読み仮名を振っていたりと読みやすくするための手立てが講じられていないと言うことは難しい。その一方で、一部の児童⁷を除くと小学校3年生という学齢では、「ジェンダー」という言葉そのものを聞いたことがないため、選定委員会が意図していた「ジェンダー平等」の重要性を理解するのは困難なのではないだろうか。つまり、例え「やさしい表現」であったとしても、「ジェンダー」「エコフェミニスト」等の児童にとって親しみのない言葉が頻出している巻末文の内容を彼／彼女たちが補助なしで時を移さずに理解できるとは考えにくい。また、対象児童は国語科の授業において教育出版『ひろがる言葉 小学国語 三上』⁸の教科書を使用しているが、教科書の文字の大きさと巻末文の文字の大きさを比較してみると、巻末文の文字が教科書の文字よりも小さく、読み難さが前面に出してしまうといえる。以上のことから、巻末文を手放して児童に読ませるだけでは選定委員会の「ねらい」を達成した読みを行うことは難しいといえるだろう。そのため、4年生よりも読解力が低い3年生には、教師や保護者が用語や内容の理解を促進するための補助的な手立てを講じることが望ましいと考えられる。「小学校中学年の課題図書を題材とした授業実践」の提案という本実践の意義はここにあるといえるだろう。

本節では、選定委員会が『111本の木』を選定した理由の考察から、本実践を行う意義を明示した。次節では、選定委員会が意図したこのような「ねらい」が胚胎しているものを明確にする。

2-2 課題図書選定基準から見た『111本の木』選定の「ねらい」

本節では、課題図書選定委員会が選定時に基準として採用している「全国学校図書館協議会選定基準」(1980年9月15日制定)と、「課題図書選定基準」(社団法人全国学校図書館協議会、1986年9月30日制定)の二つから、『111本の木』を選定した「ねらい」を明らかにすることを目的とする。

7 ここでの「一部の児童」とは、次章第3節において明らかにする読み聞かせ前の段階で「ジェンダー」、「フェミニスト」等の用語の意味を既に理解している児童のことを指す。

8 『ひろがる言葉 小学国語 三上』(教育出版、2020年1月)参照。例えば、巻末文と比較的性質が類似している説明文の例として「うめぼしのはたらき」(pp.50~51、同上)を挙げる。この文章の文字の大きさと、『111本の木』の巻末文の文字の大きさを比較すると差は歴然である。

まず始めに、「全国学校図書館協議会選定基準」の「Ⅱ 部門別基準」に目を向きたい。本基準において、『111本の木』と特に関係性の深い部門は「9 絵本」と「19 性に関する図書」の2部門だと考えられる。「絵本」部門に目を移すと、「(1)子供に対する愛情に貫かれ、絵と文が芸術的に調和しているか。(2)絵は、内容を的確に表現したもので、子供の感覚に合った楽しいものになっているか。(3)文章は、子供に理解できる内容や表現になっているか。」という基準が書かれていることが分かる。ストーリーにおいて、パリワル氏の改革以前は女兒が学校に行くことはできなかったが、改革によって平等に教育を受けられることになり、ジェンダー平等を実現し、女兒や女性がジェンダーによって不利益を被ることがないように変容していく村の様子からは、「子供に対する愛情に貫かれ」ていると考えられる。また、絵は作品名にも入っている「木」が絵の中に繰り返し登場することによって、この物語にとっていかに「木」が重要な役割を持ったモチーフであるかが視覚的に理解しやすい構造になっており、「絵と文が芸術的に調和」された作品であるといえる。

次に、「課題図書選定基準」に焦点を当てたい。「2.内容に関する事項」の(3)を見ると、「児童生徒に深い感動や新たな認識をあたえ、豊かな心の成長が図れるものであるか」⁹という文言を見つけることができる。本教材は「新たな認識」を与えるには十分適したといえるテキストだと考えられる。なぜなら、小学校3年生という学齢では、『111本の木』においてキーワードとなる「エコフェミニズム」「ジェンダー平等」等の用語については親しみがなく、このような用語に児童が接する機会は稀少だからである。だからこそ、この本を読むことによってこれまで親しみのなかった事象や言葉に触れ、新たな認識や見解が生まれると考える。また、単なるフィクションとして子供達が物語に触れるのではなく、ノンフィクション、つまり実話であるという認識で読むことによって新鮮な驚きとともに子供達の取り巻く世界が決して「当たり前」ではないという新たな認識を持って読むことができると考えられる。以上のことから、「新たな認識」を子供達が持つために適しているといえることができるだろう。

次に、同章の(5)に書かれている「正義と真実を愛する精神に支えられ、人権尊重の精神が貫かれているか」¹⁰という箇所視線に向きたい。『111本の木』の物語内容において、重心が置かれている「精神」とは、言うまでもなく主人公であるパリワル氏の「精神」であろう。作中において、彼は自然が破壊され、満足に食事ができな

9 公益社団法人全国学校図書館協議会「課題図書選定基準」(1986年9月30日制定、最終アクセス日：2022年8月1日[<https://www.j-sla.or.jp/contest/youngr/standard.html>])参照。

10 注9に同じ。

い人の存在や、女兒が教育を受けられず、児童婚が行われている村の現実に心を痛め、このような痛ましい状況を変えるために改革を行う。他者が虐げられている状況に目を向け、解決のために行動する「精神」は「正義と真実を愛する精神」によるといえる。また、女兒が学校に行くことができず、児童婚が蔓延している村の状況からジェンダー平等を目指して行われた改革は、女性の人権尊重のために行われているとすることができるだろう。

次に、(6)の「特に、ノンフィクションについては、事実の叙述が科学的に正確で、かつ主題の取り扱い方が新鮮で、創意や工夫がみられるか。」¹¹という基準についてである。「はじめに」において「これから話すのは、本当の物語です」¹²と語り手が述べている通り、『111本の木』はノンフィクションの物語である。また、事実の叙述が正確であるかということについてだが、物語内容の叙述が正確であると言うことの裏付けは説明文においてなされている。つまり、本の構造として始めに絵本としての物語が描かれており、後半に掲載されている巻末文では、パリワル氏や実際のピプラントリ村の写真を掲載することによって、物語内容には描かれなかった叙述の裏付けが行われているのである。また、主題の取り扱われ方が新鮮なのは、低年齢向けの書籍かつ絵本という媒体においてジェンダー平等の大切さを説くことを主題としている点だと考えられる。では、主題の取り扱い方にどのような「創意や工夫がみられる」のだろうか。これは、前節で述べた「選定理由」の「絵自体が読み取りやすくやわらかい。(中略)やさしい表現で文中の疑問と子供の知りたい・調べたいことに応えている」¹³ことだと考えられる。つまり、読み取りやすい挿絵で描かれていること、また、巻末の説明文の記載によって親しみのない主題を理解しやすくする構造という2点こそが「創意や工夫」なのである。

これらのことを踏まえると、本教材は小学校3年生の子供たちが手に取った場合でも、十分理解可能な図書に見える。ここで「課題図書選定基準」の「2. 内容に関する事項」に戻りたい。この事項を見ると、「(1) 児童生徒の発達段階に適合しており、楽しい読書体験が得られるものであるか。(2) 現代の児童生徒の思考や心情に適合し、多くの児童生徒に興味や関心を持たせることができるものであるか。」¹⁴と書かれている。前節で述べた通り、挿絵の分かりやすさは子供達の読解を促進させるだろうが、巻末の説明文は小学校3年生に手放して読ませるには難易度が高いと考え

11 注9に同じ。

12 注5(p.8)に同じ。

13 注1に同じ。

14 注9に同じ。

られる。「児童生徒の発達段階に適合して」いるとは言い難いのではないのではないだろうか。また、発達段階に適合しておらず、読みに困難を生じさせる場合、果たして「興味や関心を持たせることができる」のか疑問を感じる。実際に、実践後のアンケート結果からは「難しかった」という声も上がっている¹⁵。本実践において認知度が低く、かつ読解においてキーワードとなる用語を中心に用語の意味説明を行ったが、それでも「難しかった」と感じたと回答している児童もいたのである。このような状況から、手放して児童に本文を読ませるだけでは「難しい」と感じる児童がいることは明白であろう。また、補助なしで読んだ場合、実践を行った際に「難しい」と回答した児童よりもさらに多くの児童が「難しい」と感じることは言うまでもない。繰り返しになるが、これらのことから『111本の木』は小学校3年生を対象とした場合、「発達段階に適合しており」、「興味や関心を持たせることができる」ことは容易ではないと考えられる。

本節では、選定委員会の意図の背景に存在している「図書選定基準」から選定の「ねらい」の分析を行った。また、本実践を行う上で教材の読解は不可欠であり、そのためには、教材と密接な関係にあるエコフェミニズムの全貌を理解していなければならない。以上のことから、次節ではエコフェミニズムの概要の確認を行う。

2-3 エコフェミニズムについて

本節では、エコフェミニズムという用語の意味確認を行う。その際に、エコフェミニズムがどのように生まれたのか、そしてその歴史について焦点を当てて述べていきたい。

教材では、エコフェミニズムとは「男性と女性の権利と機会と平等をめざすフェミニズムの考え方と、人間と自然がうまく共存していくことをめざすエコロジーの考え方を結びつけて活動する」¹⁶こととされている。ここで、エコフェミニズムの歴史について確認したい。シャリー・スプレトナクによれば、エコフェミニズムが「最初^{アース・デー}に出現したのは一九七〇年の「地球の日」のころではなく(中略)七〇年代の中頃になってから」¹⁷だという。一方で、メアリ・メラは「一九四九年に、男性が女性と自然を、支配されると同時に恐れられる他者として扱っている状況をはじめて指摘したの

15 本稿第4章1節参照。

16 注5に同じ。

17 シャリー・スプレトナク「エコフェミニズム——わたしたちの根と開花」(奥田暉子 近藤和子訳『世界を織りなす——エコフェミニズムの開花』p.32、学芸書林、1994年3月)参照。

は、シモーヌ・ドゥ・ボーヴォワール¹⁸だと唱えている。家父長制的な「女性と自然を軽視する古典的な権力論の欠点を経験し、指摘するなかで」¹⁹エコフェミニズムの方向は定まってきた。このことには、「男性が生産する商品のみが労働・富・生産の唯一の正当なカテゴリーとなり、自然と女性たちの働きは「非生産的」なる烙印を押され、(中略)自然と女性に対する不当な評価が、エコロジーの危機及び性差別を生み出」²⁰して来たという背景が存在する。

支配と管理という家父長制の妄想にたきつけられた現代のテクノクラート社会には、敬意と感謝をもって自然のサイクルに参加するという自然観の居場所はない²¹。そのため、エコフェミニスト達は危機感を持って生殖技術から第三世界の開発まで、有害物質による汚染から新しい政治や経済の未来像まで、わたしたちの時代の最重要の問題にとりくんでいる²²のである。彼／彼女たちは環境的に健全で倫理観のある企業や慣行を支持しつつ、征服者の社会から養育者の社会へと移行することを目指している²³といえる。

また、ヴァンダナ・シヴァは、第三世界において植民地化がなされた構造として、「いきいきとした相互に関連のある世界のあるべき状態を侵害し、同時に、不正、搾取、不平等、暴力をうみだす」²⁴「悪」開発があると次のように指摘する。

悪開発においては、自然と女性は「他者」、すなわち自己をもたない受動的な存在と見られる。自然や女性の特質である活動性、生産性、創造力は排除され、排他的な男性の特質への変えられる。自然と女性は受け身のモノへの変えられ、利用され、搾取されるのである。²⁵

18 メアリ・メラリ「第2章 女性と自然——エコ・フェミニズムの挑戦」(壽福眞美 後藤浩子訳『境界線を破る！エコ・フェミニズム社会主義に向かって』p.67、新評論、1993年3月)参照。

19 注17(p.32)に同じ。

20 南 有哲「第七章 エコ・フェミニズムにおける科学と自然—ヴァンダナ・シヴァの思想をめぐって—」(鯉坂 真編『ジェンダーと史的唯物論』p.196、学習の友社、2005年12月)参照。

21 注17(p.39)に同じ。

22 注17(p.37)に同じ。

23 ジュリア・スコフィールド・ラッセル「エコフェミニストの誕生」(pp.367~368、注17に同じ)参照。

24 ヴァンダナ・シヴァ「西欧家父長制の新しいプロジェクトとしての開発」(p.306、注17に同じ)参照。

25 注24(p.307)に同じ。」

つまり、西欧家父長制的な植民地開発がなされた第三世界において、自然と女性は「モノ」化されてきたという背景があり、それによって、性差別と環境破壊が助長されてきたのである。

以上のことを踏まえて、次節では本実践論文の教材である『111本の木』がインドのピプラントリ村で起こった実話であるということから、教材と関係性の深いインドで起こったエコフェミニズム運動についての記述を行うこととする。

2-4 「チプロ」運動について

本節では、「111本の木」と密接な関わりをもっていると考えられるインドの環境問題やエコフェミニズム運動について述べる。エコフェミニズム理論の出発点は自然の相關する支配——心とセクシュアリティ、人間抑圧、そして人間以外の自然——と、これらの支配形態に関連する女の歴史的地位の分析であり²⁶、リー・クインビーは、エコフェミニズム運動は「女の自由を求めるフェミニズム運動と地球のしあわせを求めるエコロジー運動がいっしょ」²⁷になって生まれたと唱えている。

さらに、「労働者階級の女・第三世界の女・非白人の女にかかわる環境問題」²⁸を扱ってきた社会的フェミニズムの背景には、「地球再生の歴史・政治運動の先頭に立つのは女」²⁹という思想の存在がある。エコフェミニズムにおいて、女が先頭に立って行動を起こした出来事は多々あるが、そのうちの一つがインドで行われたチプロ運動である。そして、この運動は、111本の木と密接な関係にあると言える。イネストラ・キングによると、チプロ運動とは次のようなものである。

インドでは何年もガンジー主義の貧しい女たちが、土地改革や、森林を伐採するブルドーザーにたいして体で抵抗するチプロ・アンドラン(抱擁運動)、すなわち森林保護の非暴力運動を展開している。女たちはそれぞれ、世話をして守る自分の木を持つ。(中略)女たちの非暴力闘争はすばらしい成果を収め、インドじゅうに広がっている。男もいるが、運動は女が始めて指導している。しかも、情緒

26 イネストラ・キング「傷を癒す——フェミニズム、エコロジー、自然—文化二元論」(p.199、注17に同じ)参照。

27 リー・クインビー「エコフェミニズムと抵抗の政治」(p.209、注17に同じ)参照。

28 キャロリン・マーチャント「エコフェミニズムとフェミニズム理論」(P.182、注17に同じ)参照。

29 注26(p.199)に同じ。」

的な運動ではない——生活が森の生存に拠るから。世界の女の多くにとって、土地・水・大気・エネルギー保存は、抽象ではなく、死活問題である。³⁰

換言すると、インドの女性達が森の生存が生活のために不可欠だという思想の下で行われ、自然を守るために始めたものがチプロ運動なのである。実際にインドの森林面積を見ると、「独立以降1980年まではかなりのスピードで減少」³¹しており、チプロ運動を始めたエコフェミニスト達が森の生存に対して危機感を持ったことは理解できる。しかしながら、運動に至った背景には、インドの女性と自然との間に深い共生関係がある。ヴァンダナ・シヴァによると、「インドの女たちは、表象においても日常行動においても、自然と密接な関係を結び、その一部をなしている。つまり自然は、女性原理の化身としてシンボライズされている一方で、生命を生み、暮らしを支える女性によって育まれている」³²という。言い換えれば、自然は女性の化身そのものとして考えられており、自然は女性の象徴として機能している。このような共生関係の下で行われた運動こそがチプロ運動なのである。金沢謙太郎は、チプロ運動の誕生について次のように提唱している。

ヒンディー語で「抱きつく」という意味のチプロ(Chipko)は、北インド、ヒマラヤ山脈のガルワール(Garhwal)とよばれる地域から起こったインドで最もよく知られる環境運動である。(中略)

1974年レーニ(Reni)村に伐採業者が入ってきた。村の少女はそれを見て、すぐに女性組織のとりまとめ役であったゴーラ・デーヴィ(Gaura Devi)に知らせた。彼女は、27人の女性と少女たちとともに伐採現場に駆けつけた。聞く耳をもたない伐採業者を前にして、彼女たちは次々と木に抱きついた。女たちは、商業伐採がいかに自分たちの生活を苦しめるかということをよく知っていた。

「どうしても伐るといふのなら、まず私たちを切りなさい」

女たちのなかには、裸で樹木に抱きつく者や荒縄で自分の身体を縛りつける者もあった。彼女らは、4日間寝ずの番をして、脅しと寒さに耐えた。そして、村

30 注26(pp.199~200)に同じ。

31 柳沢 悠「インド環境研究の動向：植民地前の資源管理、森林・灌漑・農業の変動」(公共研究 = Journal on public affairs 2 (1)、p.319、2005年6月)参照。

32 ヴァンダナ・シヴァ「第三章 自然の中の女たち」(『生きる喜び——イデオロギーとしての近代科学批判』p.56、築地書館、1994年11月)参照。

の2,451本の樹木を伐採の手から守った。³³

このような具体例から、チプロ運動の背景には命懸けで森林を守ろうとしたインドの女性たちの姿があったことが理解できるであろう。彼女達にとって、森林伐採を止めるための手段が女性による木への抱擁だったのである。以上がインドで行われたチプロ運動の概要である。

2-5 エコフェミニズムから見た『111本の木』

ここで、本実践の教材である『111本の木』に焦点を当てたい。エコフェミニズムと教材の間に築かれている密接な関係性とは、どのようなものであろうか。本節では、このことを明らかにするために具体的な物語内容を挙げながらエコフェミニズムとの相互性を明白にする。

『111本の木』はインドのピプラントリ村で行われた活動を描いた実話の絵本である。この物語は、主人公であるインド人の少年であるシャム・スンダリ・パリワルが大人になり、村の村長になって活動を行うまでが書かれている。幼い頃に母を亡くし、上の娘を亡くしたことがきっかけで村に木を植える決意をする。女の子が生まれるたびに『111本の木』を植え、誕生を祝福し、教育を受けることができるように村を変える。その結果、村全体が自然豊かな環境となり、経済的・社会的に大幅な改革が行われた。

本節では、パリワル少年が母を亡くした後に木に抱きつく場面に焦点を当て、分析を行いたい。この場面では、パリワル少年による「チプロ」表象が展開されている。前述したとおり、「チプロ」の木に抱きつくという行為を始めたのは女性達である。しかしながら、運動がインド中に広がるにつれて、この運動に参加する男性も出現してきた。前節において引用した通り、インドにおいて自然は女性原理の化身としてシンボライズされていた。つまり、シヴァの思想において、自然は女性のメタファーとして機能しており、置換可能な存在として読むことができる。

このことを踏まえると、彼が水を汲みに行く女性を見る時に木に抱きついたということからどのようなことが考えられるのであろうか。一見すると、幼い少年が母親を恋しがり、木に抱きついているという姿にしか見えない。しかし、彼が母の代わりとして木に抱き着いたのは決して偶然ではない。自然と女性は置換可能なメタファーと

33 金沢謙太郎「6 地域環境における抑圧と抵抗をめぐって——インドの環境運動、チプロの論理——」(『熱帯林における生物多様性の保全と利用』pp.124~126、国立民族学博物館地域研究交流センター連携研究成果、2000年8月)参照。

して機能しているが故に、自然は母なるものであり、木に抱きつくということは母に抱きつくことだと言える。シヴァの思想からも分かるように、インドにおいて女性と自然は密接な関係にある。このような背景を踏まえると、彼が木=母親と置換したことは不自然だということとはできない。つまり、この場面において、彼は木に抱きつくことによって、母との疑似的な抱擁を交わしていたのである。このような、少年による「チプロ」表象が読者に対してどのような影響を与えるかということは考察に価すると考えられる。では、このような描写がなされている本教材は、子供達はどのような影響をもたらしているのであろうか。このことは本実践の結果を踏まえ、第4章において論述することとする。

3 実践について

3-1 本研究の実践方法

本実践は、N市の公立小学校の第3学年の児童29名を対象とした。実践方法は次の通りである。まず、実践を行う前に児童を対象にアンケートを行った。このアンケートでは、エコロジー活動やフェミニズム、エコフェミニズムに対する認知度や意識、理解がどの程度あるのかということ进行を明らかにするために行ったものである。その後、本実践の主要な教材であり、2022年度小学校中学年の課題図書である『111本の木』の読み聞かせを行った。読み聞かせ後に、テキストの終盤に現れるエコフェミニズムについての説明を行った。また、小学校3年生にとって「エコフェミニズム」という言葉そのものに対する認知度や理解度が極めて低かった³⁴ことから、エコロジーという言葉の説明を行った後にSDGsと結び付け、ジェンダー平等についての説明を行い、『111本の木』の物語世界に内在していたジェンダー不平等/平等の状況について発表させた。このことを踏まえ、自然を守ることと男女平等を目指すために自分ができることについても考えさせた。最後に、実践後のアンケートを行った。

本研究では、『111本の木』のようなエコフェミニズムと関わりの深い物語である課題図書の読み聞かせを行い、国語教育の一環として授業を行うことによって、どのような教育効果を挙げることができるかを明らかにすることを目的とする。そして、本実践を行ったことで、児童の意識にどのような変容が見られたかを実践前後に行ったアンケート結果から解明する。また、これによって課題図書を使用した国語教育の

34 このことは、読み聞かせ前の事前アンケートによって明らかになった。詳細は、次節の実践前のアンケート結果を参照されたい。

教育実践方法の提案を行うものとする。

3-2 児童の実態とジェンダー観

本実践においては、複数の選択式と記述式のアンケート調査を行った³⁵。選択式の問題は以下の7問であり、本節では問1～3の結果の考察を行う。

問1：いままで「男の子らしい○○」「女の子らしい○○」という言葉聞いたことがありますか。

問2：いままで「男の子らしくしなさい」「女の子らしくしなさい」と言われたことがありますか。

問3：いままで「男の子なんだから○○」「女の子なんだから○○」と言われたことがありますか。

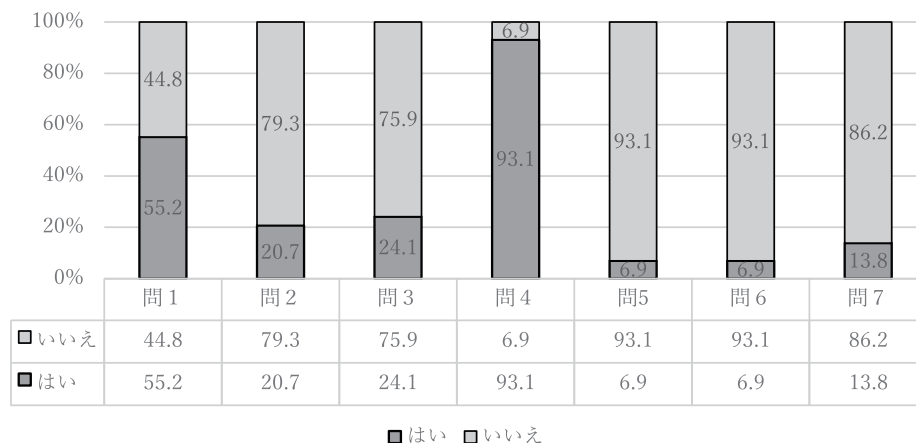
問4：これまでに「エコ」という言葉を聞いたことがありますか。

問5：これまでに「フェミニスト」という言葉を聞いたことがありますか。

問6：これまでに「エコフェミニスト」という言葉を聞いたことがありますか。

問7：これまでに「ジェンダー」という言葉を聞いたことがありますか。

〈図1〉選択式事前アンケート結果³⁶



質問の結果は《図1》の通りである。ここで問1～問3に目を向けてみると、問2

35 また、事前・事後アンケート共に、児童に対する配慮事項としてアンケートは回答をしたくないものは無回答にしたり、「書きたくありません」と書いても構わないということ、無理に回答を促すことは避けた。

36 本アンケートの集計では小数第二位を四捨五入し、%で表した。

と問3の「はい」「いいえ」のそれぞれを選択した児童の割合は類似していることが分かる。一方で、問1は「はい」と「いいえ」の割合が半分に割れており、問2と問3の割合との差異が顕著に出ている。このような結果が出た要因として、「聞いたことがあるか」(問1)と「言われたことがあるか(問2・3)」という問われ方が異なることによるものだと考えられる。このことから、「男の子らしさ」「女の子らしさ」に関する言葉は半分程度の児童が耳にしたことがあるのに対し、それらを児童自身に求めるような言葉を掛けられた経験がある児童の割合は更に半数に減るということが理解できる。換言すれば、小学校3年生の時点においてジェンダー・バイアスを感じたことがある児童は半数程度であり、このようなバイアスに当てはめられた経験のある児童は全体のおよそ2割まで減少すると言える。

次に、ジェンダー・バイアスがどのような場で当てはめられ、その際の児童の心情はどのようにになっているかを見ていく。問2において「はい」を選択した児童の「どんなときに言われたか」という問いに対する回答を見ると<おにいちゃんになった>³⁷時や、<お父さんによばれ>て<「あぁん なんだぁ」と言った>時だと述べている。前者の男児³⁸児童は<男らしくしなさい>、後者の女児児童は<女の子らしくしなさい>と言われ、小学校3年生の段階でジェンダー・バイアスにさらされている現状があるということが出来る。更に、上記のことを言われた時の気持ちを見ると前者は<よしがんばろうと思えた>と、エンパワーメントとして機能していることが分かる。その一方で、後者は<とてもいやな気持ち>と回答しており「女の子らしさ」というバイアスの強制に対して、強い嫌悪感を示していると言えるだろう。また、別の女児児童も<ママに男らしいと言われ>た際に<少しいやだでした>と記述しており、後者の児童と同じくバイアスにかけられることによる不快感を示しているといえよう。

また、問3において「はい」を選んだ児童の「どんな時に言われたか」「言われた時にどんな気持ちになったか」という問いに対する回答を見ると、周囲からのジェンダー・バイアスによる抑止力が働いた時、児童は主にエンパワー・嫌悪・疑問という

37 小学校3年生という学齢のため、記述式のアンケート結果を見ると誤字や脱字が多々見られる。しかし、本稿ではアンケートの正確性を考慮し、誤字等を執筆者が訂正することは控えた。また、本稿では、記述式アンケートにおける児童の回答を引用する際は<>を使用することとする。

38 本稿における性別の記載は、保護者の認識によるものとする。執筆者が認識することができておらず、対象児童の中に心と身体の性が異なる可能性も十分にあるが、本稿ではアンケート結果の整合性を明示するために、このような形式で掲載した。この形式は、性的少数者に対する差別を助長することを意図したものではない。

3つに振り分けることができる。例えば、〈だいじなところへ行くときによくお母さんに言われて〉おり、〈ちょっとだけやる気がでてきた〉という回答からは、バイアスに掛けられたことがエンパワーメントとして機能していると分かる。また、〈ママが女の子だから友だち見たいにきなさいと言われ〉た時に〈とてもいやだ〉と感じたという回答や、〈男の子なんだからなくなるとけがしたとき〉に〈だっていたいからしょうがない〉と思ったという回答を見ると、バイアスに掛けられたことに対して嫌悪感を感じていると考えられる。更に、〈兄ちゃんとけんかしたとき〉に言われ〈そんなことだれがきめたのかなあ?〉と思ったという回答からは、ジェンダー・バイアスそのものに対して疑問を感じているということができるだろう。

3-3 キーワードに対する児童の認知度の実態

本節では、前節に引き続いて問4～7のアンケート結果の分析を行う。問4の結果を見ると「はい」を選択した児童が93.1%(27名)³⁹であり、「いいえ」を選択した児童が6.9%(2名)であった。このことから、小学校3年生の「エコ」という言葉の認知度は非常に高いということができる。更に、この言葉を「どこで聞いたか」という質問の結果を大別すると、〈スーパーにいくときエコバックということばをきいた〉〈テレビを見ていたときに聞いた〉〈ママからきいた〉〈どこかで聞いたけどどこだったかは、わすれた〉という買い物・テレビ・周囲の大人・場所忘れという4つの傾向が見られた。これらの4つの傾向に無回答の児童を加え、合わせて5つの回答傾向の割合を見ると、買い物・スーパーで聞いたと答えた児童が40.7%(11名)、テレビ・漫画等で聞いたと答えた児童が22.2%(6名)、母親・教師等の周囲の大人からきいたと答えた児童が7.4%(2名)、場所忘れの児童が11.1%(3名)、無回答の児童が7.4%(2名)という結果であった。このことから、子供たちの「エコ」という言葉の認知度の高さの背景には、「エコバック」の存在が小さくないということができる。スーパー等で買い物をする際に「エコバック」という物・言葉に触れる機会が多いために、このような結果になったと考えられる。また、テレビ・漫画等で「エコ」という言葉を聞いたという児童が次に多いことから、子供達の認識に対するメディア等の影響力の大きさも伺うことができるといえよう。

39 問4に「はい」と答えた割合は89.7%(26名)、「いいえ」と答えた割合は10.3%(3名)であった。しかしながら、「いいえ」を選択した児童の内1名が「エコ」の意味を知っているか」という問いに対して「エコバックはしています。」と回答している。このことから、問4の割合が正しくは「はい」が93.1%(27名)、「いいえ」が6.9%(2名)であるということができる。そのため、〈図1〉のグラフ作成時には、後者の割合を採用した。

その上で、問4の追質問として「エコ」という言葉の「意味を知っているか」と尋ねた。児童の回答を見ると、①<物をなるべくむだにしないこと つかえなくなった物リサイクルしたりすること>、②<CO2はいしつゼロとか?>、<ちきゅうにやさしくすること たとえば 車のガソリンをつかわないですいそをつかったりじてんしゃをつかう>、<わすれました>等が挙げられる。また、問4の質問に対して「はい」を選んだ27名の児童の内、「エコ」という言葉の意味も知っている児童数は僅か4名であった。この結果と問4の回答が「いいえ」であった児童らの割合を鑑みると、クラス全体の児童の内「エコ」という言葉の「聞いたことがあり、意味も知っている児童」は13.8%(4名)、「聞いたことはあるが、意味を知らない児童」は79.3%(23名)、「聞いたこともなく、意味も知らない児童」は6.9%(2名)であるということが明らかになった。このことから、意味まで理解できている児童は1割程度であり、聞いたことのみある児童は全体の8割を占めるということが理解できる。

『111本の木』を読むうえで「エコ」という言葉はキーワードの1つである。アンケートによって、約9割の児童が「エコ」という言葉の正しい意味を理解できていないことが明らかになったため、授業内において意味を確認する場面を設けた。

次に、問5の結果に目を向けると「フェミニスト」という言葉を聞いたことがある児童は僅か6.9%(2名)に留まり、聞いたことがないという児童が93.1%(27名)であり、児童の実態として9割以上の児童が言葉そのものを耳にしたことがないということが理解できる。また、「どこで聞いたか」という質問に対して、聞いたことがあるという2名の児童は①<本>、②<どこで聞たかはわすれた>と回答している。「意味を知っているか」という質問に、前者は①<自しんないけど人をだいじにする>、②後者は<わすれました>と回答している。そのため、「フェミニスト」という言葉についてかなり広義の意味で考えると「聞いたこともあり、意味も知っている児童」は3.4%(1名)であり、「聞いたことはあるが意味は知らない児童」は3.4%(1名)、「聞いたこともなく、意味も知らない児童」は93.1%(27名)であるという調査結果になった。

問6の結果も同様のことが言える。なぜなら、「エコフェミニスト」という言葉を聞いたことがある児童は同じく6.9%(2名)であり、聞いたことがないという児童が93.1%(27名)であったからだ。また、「どこで聞いたか」という質問に対して、聞いたことがあるという2名の児童は①<本>、②<どこで聞たかはわすれた>と回答している。「意味を知っているか」という質問に、前者は①<自しんないけど自ぜんと人を大切に>、後者は②<わすれました>と回答している。そのため、「エコフェミニスト」という言葉を広義の意味で捉えると「聞いたこともあり、意味も知っている

児童」は3.4%(1名)であり、「聞いたことはあるが意味は知らない児童」は3.4%(1名)、「聞いたこともなく、意味も知らない児童」は93.1%(27名)という結果となった。

では、問7はどのような結果なのであろうか。「ジェンダー」という言葉を聞いたことがある児童は13.8%(4名)であり、聞いたことがないという児童は86.2%(25名)であった。更に、「はい」を選択した児童に対して、問4～問6までと同様に「どこで聞いたか」と「意味を知っているか」という2つの追質問を行った。その結果、聞いた場所については、①<テレビ、新聞>、②<SDGsのほんで読みました>、③<もくひょうできいた>、④<えすでいじーずのことばでききました>、という結果が得られた。また、意味については、①<男女の区別をしない>、②<男の子らしい女のこらしいという意みかな?>、③と④の児童は共に無回答という結果⁴⁰であった。このことから、「ジェンダー」という言葉を広義の意味で考えると「聞いたこともあり、意味も知っている児童」は3.4%(1名)であり、「聞いたことはあるが正しい意味は知らない児童」は10.3%(3名)⁴¹、「聞いたこともなく、意味も知らない児童」は86.2%(25名)であると分かる。

ここで注目したいのは認知度が非常に高かった問4の「エコ」というキーワードと比較すると、問5～問7までの「フェミニスト」「エコフェミニスト」「ジェンダー」という3つのキーワードの認知度は大変低いにも関わらず、「ジェンダー」のみ僅かに「聞いたことがある児童」の数が増加傾向にあるということである。この要因を明らかにするためには、児童が「ジェンダー」という言葉を聞いた場所から分析を行わなければならないだろう。前述した回答を見ると、その内訳は「SDGs」関連が2名、「テレビ、新聞」が1名、「もくひょう」が1名であると分かる。ここで<もくひょうできいた>という児童の回答に注目したい。回答には何の「目標」かということが書かれていない。そのため、どのような「もくひょう」であるかを正確に把握することは難しい。しかしながら、これはSDGsの17の「もくひょう」を指していると考えられはしないだろうか。実際に、「聞いたことがある」と回答した児童のうち、

40 なお、問4～問7において全て「はい」を選択した児童が2名のみ存在していた。そのため、他の児童との差別化を図るために、回答の直前に形式的なナンバリングを行った。

①・②共に同じ番号が記載されている回答は同一児童による回答である。

41 ①の児童の回答は「ジェンダー」の意味ではなく、「ジェンダー平等」の意味であるため、本稿では「正しい意味は知らない児童」の中へ入れた。しかしながら、この結果から広義の「ジェンダー平等」という言葉の正しい意味を理解している児童が1名存在しているということが明示された。

4名中2名が「SDGs」関連であると回答していることから、「もくひょう」を回答した児童も「SDGs」関連で聞いた可能性は充分考えられる。「SDGs」の目標5において「ジェンダー平等を実現しよう」が掲げられている⁴²ということから、この「もくひょう」とはSDGsの目標のことだということは難しいだろうか。

以上のことを踏まえて再度集計を行うと、「ジェンダー」という言葉を聞いたことがある児童のうち、「SDGs」関連で聞いた児童は4名中3名であり、「テレビ、新聞」で聞いた児童は4名中1名だという実態であると理解できる。では、このことからどのようなことがいえるのだろうか。

認知度の差は、人数であれば僅か2名のみではあるものの、「ジェンダー」というキーワードの認知度は「フェミニスト」「エコフェミニスト」よりも高くなっているといえる。しかしながら、この2名の差が生じた起源を考えると、「SDGs」に直接的に深く関わっているか、関わっていないかだと考えられる。無論、「ジェンダー」を考える上では、「フェミニスト」の存在は必要不可欠であり、「エコフェミニスト」は「フェミニスト」と深い関係にあるキーワードである。しかしながら、「SDGs」の目標等子供たちが比較的にしやすい事柄にキーワードそのものが直接盛り込まれてはいない。そのため、小学校3年生の本実践の対象クラスにおいては極めて一部の児童にしか認知されていないといえることができるであろう。「フェミニスト」や「エコフェミニスト」に対して、小学校3年生という学齢であっても「ジェンダー」というキーワードを聞いたことがある児童が多いのはこのような背景があると考えられる。さらに、このことから「SDGs」による児童への影響力の強さを垣間見ることができるであろう。

本節では、読み聞かせ前に実施したアンケート結果による児童の実態を明らかにした。このことから、本実践において対象とした小学校3年生29名の実態として次のような3つのことが言える。1つ目は、小学校3年生という学齢であっても、日々の生活の中でジェンダー・バイアスに掛けられている児童がいるということ、2つ目はそのような児童がバイアスに当てはめられた時の心情としてエンパワーや嫌悪・不快感、疑問等であるということ、3つ目は「エコ」と言う言葉は認知度が凡そ9割であったのに対し、「フェミニスト」「エコフェミニスト」「ジェンダー」という言葉に対する認知度は極めて低く、1割前後の児童にしか認知されていないという実態である。

42 持続可能な世界への第一歩 SDGs CLUB「5.ジェンダー平等を実現しよう」(unicef 公益財団法人日本ユニセフ協会、最終アクセス日：2022年7月26日[<https://www.unicef.or.jp/kodomo/sdgs/17goals/5-gender/>])参照。

『111本の木』において、これらの用語はキーワードとして機能しているため、子供達を読む際には正確な意味理解は不可欠だと考えられる。次章では、実践後に実施したアンケートの集計結果の分析と考察から、児童の中でどのような意識の変容があったのかを明白にする。その上で、『111本の木』という教材に内在する子供達への影響力についても述べることにする。

4 実践の結果と考察

4-1 読み聞かせの感想から見た効果と困難さ

本節では、『111本の木』の子供達に対する影響力を明白にすることを目的とする。教材を読んで感じた「おもしろかったこと」「はじめて知ったこと」「びっくりしたこと」「わからなかったこと」などの感想からこのことを考えていきたい。

回答を見ると、<111本の木、というのの111のいみがよくわかりました><はじめは、どうして、111本の木てなったのがふしぎで、さくしゃは、ちゃんとかんがえてるんだなと思いました>という作品名に対する思いを感想として書く姿が見られた。第2章1節において前述した通り、「なぜ『111本の木』という作品名なのか」ということに疑問を持ったが、実践全体を通してこのような作品名である理由を理解することが出来たと回答する児童が確認できる。

そして、「感想」において最も多かったのが「性差別があるという現状を初めて知り、驚いた」という旨の回答であった。例えば、<女の子がさべつされているのにおどろきました><生まれた時のさがあるなんてはじめて知った>という回答からは、生まれた時の扱われ方が性別によって異なること、そして、女兒の場合は不利益を被ることが多いということに対する驚きが書かれている。また、<女の子だからじゅぎょうをうけられない国があるのをはじめて知った>という回答からは、本教材によって「教育機会の不均等」という性差別が行われている事象を知ったと記す姿が見られる。更に、<ジェンダー平等は、せいべつでやることを、きめつけないよ。ということが、わかって、びっくりした>という回答のように、初めて触れたキーワードの意味を知ったことに対する驚きも見られた。

そして、<すこしわからないところもあったけどおもしろかった><いろいろなむずかしいことがあった><ジェンダー平等は、ちょっと分からなかったけれど、“エコフェミニスト”はいみがちゃんと分かりました><ジェンダーと言う言葉が分からなかった>という回答群からは、本実践で扱った親しみのない言葉の理解に困難を示しているということが分かる。つまり、実践を行っても意味理解が難しいと感じている児童

もいるということが分かった。「ジェンダー平等」「エコフェミニスト」などの用語は特に子供達にとって親しみのない言葉である。そのため、今回の実践で読み聞かせと共に用語の説明を行っても難しいと感じる児童がいるのは決して不自然なことではない。このような児童でも十分理解可能な手立てを講じる必要があるだろう。

4-2 児童の理解度の変容

本実践では、実践前後で児童の理解度や認識の変容を明らかにするために、実践後のアンケートも複数の選択式と記述式のアンケート調査を行った。選択式の問題は以下の8問である。本節では、選択式アンケートの集計結果の内、問1～4に注目して分析と考察を行うこととする。

問1：じゅぎょうをうけて、「エコ」の意味が分かりましたか。

問2：じゅぎょうをうけて、「フェミニスト」の意味が分かりましたか。

問3：じゅぎょうをうけて、「ジェンダー」の意味が分かりましたか。

問4：じゅぎょうをうけて、「エコフェミニスト」の意味が分かりましたか。

問5：あなたは、じぶんが「エコフェミニスト」だと思いますか。

問6：じぶんが「エコフェミニスト」ではないと思う人に聞きます。

あなたは「エコフェミニスト」になりたいですか。

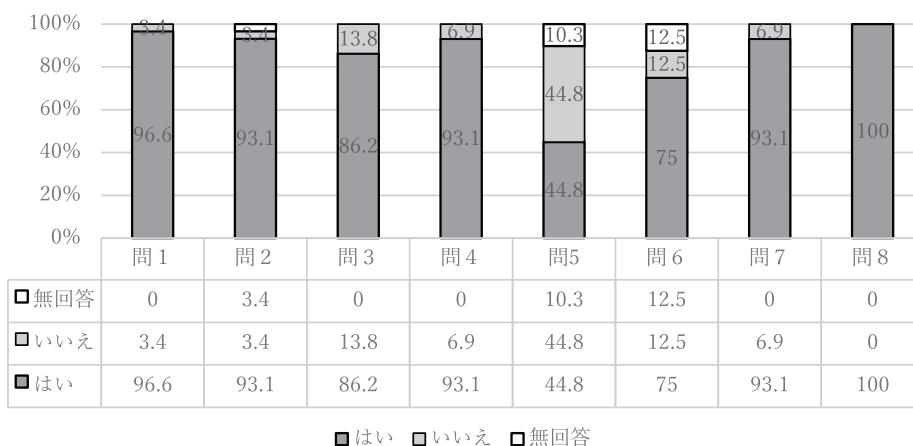
問7：男の子と女の子は平等であるべきだと思いますか。

問8：自然を大切にすべきだと思いますか。

質問の結果は《図2》の通りである。ここで問1に目を向けてみると、「はい」を選択した児童が96.6%(28名)、「いいえ」を選択した児童は3.4%(1名)であった。つまり、1名を除いては「エコ」の意味理解まで到達できたということが出来る。第3章2節の事前アンケート結果では、「エコ」の意味を理解している児童は僅か13.8%(4名)であったことを鑑みると、本実践を行ったことによって、学級全体のキーワードの意味理解度が飛躍的に向上したということが出来るであろう。また、問2～問4についても同様のことがいえる。

問2では、「はい」を選択した児童の割合は93.1%(27名)、「いいえ」を選択した児童の割合は3.4%(1名)、「無回答」であった児童の割合は3.4%(1名)という結果であった。このことから、9割以上の児童が「フェミニスト」の意味理解をすることができたと分かるであろう。問3に視線を移すと、「はい」を選択した児童の割合は86.2%(25名)であり、「いいえ」を選択した児童の割合は13.8%(4名)であった。問

〈図2〉 選択式事後アンケート結果



1・問2の結果と比較すると「ジェンダー」の意味理解に到達することができた児童数は少ないと言わざるを得ない。しかしながら、意味が理解できた児童の割合を見ると、85%以上だということから概ねの児童は用語の意味を理解することができたといえるであろう。更に問4に焦点を当てると、「はい」を選択した児童の割合は93.1%(27名)であり、「いいえ」を選択した児童の割合は6.9%(2名)であった。

総括すると、「フェミニスト」の意味が理解できた児童の割合と「エコフェミニスト」の意味が理解できた児童の割合は同じだと言える。両キーワードは共に事前アンケートにおいて「キーワードそのものを聞いたことがない」児童の割合が93.1%(27名)、「聞いたことがある」児童の割合は6.9%(2名)であったことは既に述べた。これらのことから、児童のキーワードに対する認知度・理解度の推移を分析すると、両キーワードに対する認知度は実践前後において反転したということができよう。また、理解度については、事前アンケートでは両キーワード共に「聞いたこともあり、意味も知っている児童」は3.4%(1名)であり、「聞いたことはあるが意味は知らない児童」は3.4%(1名)に留まっていたが、実践後のアンケートにおいて「キーワードの意味が分かった」と答えた児童が93.1%(27名)であったことから、認知度と同様に、理解度も実践前後において反転した結果となり、実践によって9割程度の児童の理解を促進することができたといえる。

本節では、実践後に行ったアンケート結果から「エコ」「フェミニスト」「ジェンダー」「エコフェミニスト」というキーワードの理解度が実践前よりもどの程度上昇したのかを明示した。このことを踏まえて、次節では続く問5～8の結果から児童自身の意識に焦点を当てたい。

4-3 児童の意識の変容

前節に引き続き、本節では選択式アンケートの問5～8に注目して考察を行うこととする。問5の児童の回答に焦点を当てると、「はい」を選択した児童の割合は44.8%(13名)、「いいえ」を選択した児童の割合も44.8%(13名)、無回答であった児童の割合は10.3%(3名)だと分かる。執筆者がこの問を作成した意図は、『111本の木』の最終ページにおいて「語り手」から読者に対する「あなたは、エコフェミニストですか？」⁴³という問いに端を発する。本教材では、この質問に続いて「あなたは、自然環境に気を配っていますか？あなたは、環境を大切にしたいと思っていますか？男の子も、女の子も、平等に扱われなければいけないと思っていますか？命あるものは、全て尊ばれ、大切にされなければならないと思っていますか？上の質問の答えがすべて「はい」だったら、あなたはもうエコフェミニストです」⁴⁴という文言も付与されている。そのため、児童自身が自分のことを「エコフェミニスト」であるのか／でないのかを判断しやすい素地が教材によって既に形成されているといえよう。しかしながら、この部分の読み聞かせを行っただけでは、実際に児童の内面において、どのように振り返り「エコフェミニスト」か否かについてどのように考えているのかを判断することは難しい。つまり、教材の終盤で「語り手」から投げかけられた問いを児童がどのように受け取ったのかを明らかにするためにこの質問を考案した。

では、ここで児童自身の内情を集計結果から分析したい。前節で述べた通り、問4において「エコフェミニスト」の意味が理解できたと回答した児童は9割を超えているのに対して、問5で自分が「エコフェミニスト」であると考えている児童は5割弱に留まっている。このことから、ほとんどの児童は実践を通して「エコフェミニスト」の意味は理解できたが、実践時に自分が「エコフェミニスト」だと思った児童はそのうちの半数程度であったということが理解できる。興味深いのは、用語の意味理解ができた児童数のうち自分のことを「エコフェミニスト」だと思う／思わない両児童の割合は同じであり、ちょうど半数ずつになったということである。つまり、用語の意味理解をすることができた小学校3年生の対象児童のうち、約半数が自分のことを「エコフェミニスト」だと考えており、残りの半数の児童は「エコフェミニスト」ではないと考えているということである。では、なぜこのように結果が割れたのであろうか。このことを考察をするために、自分が「エコフェミニスト」である／でない

43 注5(p.36)に同じ。

44 注5(p.36)に同じ。

理由⁴⁵を見てみたい。

問5で「はい」を選択した13名の児童の理由を見てみると、〈本にかいてあったしつもんぜんぶはいだったからです〉という回答が確認でき、教材の最終ページにおいて問われていた質問を意識しながら自分が「エコフェミニスト」かどうか判断している姿が見受けられる。また、〈かんきょうを守ろうとしたいジェンダー平等をめざしているから〉〈エコもできていてジェンダー平等もできているから〉という回答から、「エコフェミニスト」かどうかの判断基準として、「エコ」と「ジェンダー平等」の2つのことができているかということだと十分理解できていると理解できるだろう。その一方で、13名のうち1名が理由を問うた質問に対しては無回答であり、3名が〈書きたくありません〉という旨の回答を行っていた。そのため、自分のことを「エコフェミニスト」だと判断してはいても、そのうちの30.8%(4名)の児童は理由の記述ができていない。つまり、「エコフェミニスト」だとは思っていてもその理由を明確化・言語化できない児童が3割程度いたのである。この結果の要因を考察するために、問5が無回答であった児童の回答に注目したい。無回答であった児童は3名いたが、そのうちの1名は「なぜ自分が「エコフェミニスト」だと思いますか」というこの追質問に対して〈ちょっとむずかしいです〉という回答を、別の1名は〈かきたくもない〉という回答をしていた。このことから、問に対して無回答であったり、「書きたくありません」と書いた児童は質問や回答そのものに嫌悪・忌避感を示すことがあるということ、また、小学校3年生という学齢の児童にとって質問やその回答を行うことに対して難易度が高いと感じているということが分かる。

自分が「エコフェミニスト」だという理由を言語化できず、「書きたくありません」という回答を行った児童のうち、何割の児童が嫌悪感を感じていたのかを明らかにすることは難しい。同様に、理由の言語化に困難さを感じていた児童はどれくらいの割合であったのかを判断することも難しいだろう。なぜなら、両者ともに「書きたくありません」という同じ回答がなされていたからだ。前述した通り、本実践で実施したアンケートは無理に回答をさせることは避け、理由が分からない際は「書きたくありません」と書いてもよいという指導を行った。このような実施方法をとったことから、本稿では理由の記述拒否と言語化に難を示す児童の割合を判断することは避けることとする。そのため、理由を言語化していない児童については、回答という行為そのものに嫌悪感を感じている児童や理由を明確化して述べるのが困難な児童がいるのではないかと、という可能性の指摘に留めたい。

45 問5の追質問として行った。

次に、問6の結果の考察を行う。この質問は問5で「はい」以外の回答であった16名を対象に行った。内訳を見ると「はい」を選んだ児童の割合は75.0%(12名)、「いいえ」を選んだ児童は12.5%(2名)、無回答も12.5%(2名)という結果となった。また、追質問として「はい」を選択した12名の児童を対象に、「エコフェミニスト」になりたい理由の質問も行った。理由の回答からは、主に4つの傾向が見られた。例えば、<しぜんをたいせつにするためにもなりたい>という回答からは、環境保護のためという要因が確認できる。さらに、<なんとなくそう思ったからです>という回答からは、特に理由がなくともなりたいと感じたという姿が見られる。そして、<女の子だから男の子だからとゆわれるのがいやだから>という回答からは、他者が形成したジェンダー・バイアスによる抑圧を受けたくないという姿勢が確認できるだろう。更に、<とってもかっこいいし、しぜんがすきだから>という回答からは、環境保護のためだけではなく「エコフェミニスト」に対してかっこいいと感じていることが要因として考えられ、「エコフェミニスト」に対する憧れてを抱いていると考えられる。このような児童にとっては、本実践がエンパワーメントとして機能したということができるであろう。また、第3章3節において明らかになった通り、実践前は「エコ」や「フェミニスト」等の言葉の意味理解をしている児童も極僅かであったが、実践を行ったことで理解し、なりたいと考えるようになった児童が大幅に増加したといえる。換言すると、読み聞かせや意味理解の促進によって児童の内面に大きな変化があったということができる。児童たちが「エコフェミニスト」になりたい理由として環境保護やジェンダー平等を唱えていることから、このような変容が起きたのは自然保護の重要性を認識し、ジェンダー平等を実現することの大切さを実践によって理解できたためだと考えられる。

一方で、問6で「いいえ」、つまり、「エコフェミニスト」になりたくないと回答した児童も2名いた。その理由を見ると、1人目の児童は無回答であったが、2人目の児童の回答には<そのままの自分になりたいから>と書かれていた。このことから、この回答を行った児童にとっては「エコフェミニスト」になるということは現在の「そのまま」の自分ではない、別の自分になるということだと考えており、それゆえになりたくないのだということが分かる。このような拒否感も前述した「エコフェミニスト」に関連する質問やそれに対する嫌悪感と繋がるものがあるのではないだろうか。

更に、問7においてジェンダー平等を実現させるべきかという旨の質問を行ったところ、「はい」と答えた児童の割合は93.1%(27名)であり、「いいえ」と答えた児童の割合は6.9%(2名)であった。ジェンダー平等を実現させるべきだと考えている児

童は9割を超えている。追質問として「平等であるべき」理由を尋ねると、〈おなじじゃないとどっちかがいやな思いをしちゃう〉〈不平等だとかなしいしいやな気持ちになるから〉〈さべつをしたらだめだからです〉〈男の子だから女の子だからとゆうのは、おかしいから〉という回答が見られた。つまり、不平等や差別がされている状態だと嫌な思いや悲しい思いをする人がおり、そのような状態はおかしい・かわいそうだと思っているということ、また、ジェンダー平等が実現されていないということは性差別が行われているということであり、差別はよくないということを経験している回答が複数見られた。また、〈SDGsの目ひょうに入っているから〉という回答もあり、「SDGsの目標」に入っているためにジェンダー平等を実現させる必要があると考えている児童も確認できる。このことから、第2章1節において指摘したような、選定委員会の意図した通りの児童の姿が確認できるだろう。このような姿から、本実践の意義と効果が理解できる。

また、ジェンダー平等を実現させるべきなのはなぜかという追質問への回答として興味深いのは、「はい」を選択した児童全員が理由の記述を行っており、無回答の児童や「書きたくありません」と回答した児童がいない点である。前述した問5の「自分がエコフェミニストだと思うか／思わないか」という回答の理由を尋ねた追質問では、回答そのものに嫌悪感や難しさを感じ、無回答や「書きたくありません」と回答した児童が3割程度いた。一方で、ジェンダー平等を実現させるべき理由の記述は全員が回答していることから、嫌悪感や難しさを感じた児童はいないと考えられる。しかしながら、同じ問7において「いいえ」を選択した児童の1名は理由として〈しんじない〉と回答しており、不信感を感じていることが分かる。つまり、「ジェンダー平等を実現させるべきではない」と考えており、その理由は(ジェンダー平等という状態を)〈しんじない〉からだというのである。また、この児童は問6の「エコフェミニスト」になりたいか、という質問にも「いいえ」を選択しており、前述した通り、理由として〈そのままのじぶんになりたいから〉と書いていた児童である。以上のことを踏まえると、この児童は「エコフェミニスト」や「ジェンダー平等」に対して強い不信感を抱いているということができよう。この児童がこのように感じる理由を明らかにするための根拠としては、このアンケートの結果からだけでは不十分であり、このことを明らかにするためには今回行ったような定量調査ではなく、該当児童に対して定性調査を行って、より深い理解を行う必要がある。そのため、本稿ではこの要因をここで述べることは避けたい。それよりもここで注目すべきなのは、少数であっても、小学校3年生の学齢において既に「エコフェミニスト」や「ジェンダー平等」などのことに対して強い不信感や嫌悪感を示す児童もいるということであ

る。今回行った実践のような授業を行う際には、このような児童もいるということを理解した上で配慮し、ジェンダー・センシティブな教育を行う必要があるだろう。

最後に、問8の「自然を大切にすべきだと思うか」という質問に対する回答を見ていきたい。この問では、「はい」を選択した児童が100%(29名)であり、「いいえ」を選択した児童はいなかった。また、追質問として「自然のために自分ができることは何だと思いますか」という質問を行ったところ、〈木ぎや草花を大切にする〉〈小さな生きものでもつぶしたりしない〉〈木を大切にしたり、物を大切にする〉〈なるべくみどりをふやす〉〈むだに水をつかわない〉〈ポイすてをしな、でんきせつやく、こうじをひかえる〉という回答が見られた。これらの回答から、木や草花、生き物を大切にしたり、物を大切に、水や電気などの資源やエネルギーを無駄に使わないようにすることが児童にとっての「自然を大切にするためにできること」だと考えているということが分かる。

また、水や木を大切に、緑を増やすという回答が複数見られたこと背景には、『111本の木』の存在があると考えられる。それと言うのも、この教材は、村には水道の設備がないために毎日遠くの井戸に水汲みに行くという場面から始まり、村が木の少ない乾いた荒れ地となって自然が破壊されてしまったが、村長であるスングル氏の改革によって木を植えたことで緑豊かな大地となり、暮らしに困る人はいなくなったというストーリーで組み立てられている。そのため、水を使うために多大な労力が必要な村があるということ、木を大切に、緑を増やしたことによって村全体が見違えるほどに変容したというプロットがストーリー上でキーとして機能している。本実践においてノンフィクションの読み聞かせを行ったことによって、このようなことが自然を守るためには大切だということを物語を通して感じ取った子供は多かったのではないだろうか。また、〈こうじをひかえる〉という回答には、ピプラントリ村において大理石工場が行った発掘工事によって村の自然が破壊されてしまったという場面が影響していると考えられる。同様に、〈小さな生きものでもつぶしたりしない〉という生き物の命を大切に、という回答の背景にも、スングル氏が自身の子供に「いのちあるもの、すべてを大切にすること」⁴⁶を教えていたということから、プロットに拠る子供達に対する影響力の大きさが伺える。言い換えれば、用語の説明だけではなく、『111本の木』という教材の読み聞かせや読解を行ったことによって、「ジェンダー平等の実現」や「自然を大切にすること」の大切さを実感を伴いながら理解することができたのではないだろうか。

46 注5(p.10)に同じ。

読み聞かせと用語の意味確認を合わせて行ったことによって、子供達の読解がより深まり、それによって上記のような大切さを理解できたと考えられる。換言すると、このような実践を通して「ジェンダー平等の実現」の大切さと「自然を大切にする」ために自分ができることを考えさせ、更にこの2つのことを自分事として捉えさせたことによって両者の重要性を理解できたという効果があったと考えられる。ジェンダー平等や環境保護は他人事ではなく、自分事として捉えなければならないという意識が子供たちの中に生まれたということは、「男女平等であるべきである／でない」理由や「自然を大切にするために自分にできることは何か」という問いに対して無回答や「書きたくありません」という回答の児童が皆無であったということからも理解できる。子供達の回答から自分にできることを探して行おうとする姿勢が表れているのは、このような意識が醸成されたためだと考えられる。

このような姿勢を育成するという、それこそが課題図書の選定委員会による意図であった。以上のことを踏まえて、実践後のアンケート結果を見ると、第2章1節で指摘した選定委員会の意図していた「陸の豊かさも守ろう」「ジェンダー平等を実現しよう」という2つのSDGsの目標達成に向けた意識の育成は達成することができたということができたといえるだろう。

本節では、実践後のアンケート結果から国語科の実践の授業を通して、児童の「エコ」「フェミニスト」「ジェンダー」等の用語理解が促され、それによって理解度の大きな変容が見られたこと、「ジェンダー平等の実現」や「自然を大切にする」ために子供達が自分にできることを考えようとする姿勢が生まれたということ、このような効果は教材である『111本の木』の物語内容に拠るところが大きいということが明らかになった。

このことを踏まえて、次節では「ジェンダー平等の実現」と「自然を大切にする」という「エコフェミニズム」と密接な関係性を持つ2つのことに対する子供の意識がどのように変化したのかを述べていきたい。

4-4 「エコフェミニズム」に対する子供たちの意識改革とエンパワーメント

実践によって、「エコ」やSDGsの「陸の豊かさも守ろう」という目標達成のための意識が形成され、実践の前後では子供達の意味理解と意識の変化があったということは前節で述べたとおりである。本節では、このことに加えて「ジェンダー平等を実現しよう」という目標達成に対する子供達の意識がどのように変容したのかに焦点を当てて考察していく。

本節で注目したいのは、前節の問3の追質問として行った「ジェンダー平等」にな

るために自分ができることは何かという質問である。児童の回答を見ると、主に2つの傾向が見られた。1つ目は、<人が女の子(男の子)だから〇〇〇と言われていたらたすける><女子、男子でささえあう>等の回答群から、ジェンダー不平等な状態であった場合は勿論のこと、そうでなかった場合でも男女が相互に助け、支え合うことが重要だという考えが見て取れる。2つ目は、<せいべつで決めない。そして、人を大切にする><かってに男の子だから、とか、女の子だから、とか、をじ分の中できめつけないようにする><もし、ともだちがせいべつできめつけていたら、「せいべつで、きまっていないから、自分じしんで決めるんだよ。」という>という旨の回答群であり、性別で行為を決めつけたり選択肢を狭めないという旨の内容が連立していた。このような回答からは、「ジェンダー平等の実現」とはどのような状態のことを指すのかという意味理解を基盤として、その上で、実現のためにはどのようなことが自分にできるのかという子供達の思考が読み取れる。言い換えれば、本実践によってエンパワーメントされた子供たちの姿を見ることができるのではないだろうか。

例えば、男女で支え合うという回答は、人を大切にするという回答とも繋がる部分がある。女の子も男の子と同じように大切にしなければならないということ、それは人を大切にすることでもある。このことは『111本の木』の物語内容において女兒が大切にされていなかったという状況とも繋がる。男児も女兒も大切にすることは一見すると当たり前のことに見えるが、ピプラントリ村ではそれが当たり前ではなかったと言うことを知り、改めてこのことがどれほど大切かということが実践を通して理解できたからこそ、このような考えに至ったのではないだろうか。更に、「ジェンダー」の意味が理解出来たかという本章前節の問3で「はい」を選択した児童の中には無回答や「書きたくありません」という回答を行った児童は1人もいなかった。このことから、「はい」を選択した全体の9割程度の児童全員が意味理解だけでなく、その上で自分に出来ることを考えるということまで出来たといえるだろう。

そして、性差別が行われていたら助けるという回答や、同じく「性差別が行われていたら『性別で決めるのではなく、自分自身で決めて良い』と言う」回答からは、ジェンダー不平等な状態をそのままにしておかないということ、そのようなことが自分の前で起こっていたら声を上げて止めるという意志が見て取れるだろう。つまり、自分の中でジェンダー平等のために出来ることを考えて集約させるだけではなく、ジェンダー平等な社会を作るために自分がどのような行動を取らなければ良いのかという行動面にまで視野を広げて思考することが出来ている。総括すると、実践前は「ジェンダー平等」や「エコフェミニスト」という言葉を聞いたこともなく、意味も分からなかったにも関わらず、実践後には「ジェンダー平等」を実現するために自分にどのよ

うなことができるか、これからどんな行動をしていくかという意見表明まで行うことができる段階まで思考が発展していったということができるだろう。このことから、本実践は児童らに対してエンパワーメントとして機能したということができるだろう。学習活動においてエンパワーメントされ、ジェンダー平等の実現のために行動できる人が増え、声が多く上がるようになれば、実現により近づくと考えられる。

また、他の回答からも、子供たちがエンパワーメントされた形跡を見ることができる。例えば、前節の問5の「自分のことを「エコフェミニスト」だと思うか」という質問に「いいえ」と回答していた児童のうち1人が、「はい」を選択した児童を対象に行った追質問の「なぜ「エコフェミニスト」だと思うのか」という質問の回答欄に「自然のためにいまできる。ことをしたい」と書いている。この児童は、問6の「「エコフェミニスト」になりたいか」という質問に対しては「はい」を選択している。残念ながら問6の追質問として行った「「エコフェミニスト」になりたい理由」については無回答であった。しかしながら、＜自然のためにいまできる。ことをしたい＞という回答からは、自然を守るために、「エコ」活動を自分自身が今できることから始めたいという意欲が垣間見える。つまり、この児童にとっては「自然を守る」ためのエンパワーメントとして本実践が機能していたとえるだろう。以上のことから、子供によって「陸の豊かさを守ろう」という目標に対するエンパワーメントとして機能していたり、「ジェンダー平等を実現しよう」という目標に対するエンパワーメントとして機能していたり、2つの目標に対するエンパワーメントとして本実践が機能していたり、様々な形でエンパワーメントが行われたと考えられる。

ここで、第3章2節において述べた事前アンケートの問7の質問によって明らかになった子供たちの「ジェンダー」という用語に対する認知度の低さと比較すると、本実践を行ったことによって飛躍的な認知度の変化と意識改革が起こっているといえる。子供達の回答の中で最も多かったのは、「性別で決めつけることをしない」という旨のものであった。性別で職業や教育の機会を決めるということは、時として当人が不利益を被ることになり、ジェンダー平等からはかけ離れて行ってしまう。性差別が蔓延する社会では、さらなる発展は望めない。SDGsの目標として掲げられているように、今後はより一層持続可能な社会を形成していくことが求められる。そして、このことは教育においても例外ではないだろう。選定委員会がSDGsの目標達成を意図して『111本の木』を課題図書として選定したことは既に第2章1節で述べたが、このような意図の根源にはSDGsの目標を達成することによって持続可能な社会を形作るという目的があるはずだ。それは、SDGsを持続可能な開発目標として機能させることに

よって、「地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」こと」⁴⁷を目指すという事柄からも明白である。以上のことを踏まえると、本実践では、選定委員会の意図の背景を明らかにし、それに伴って児童がテキストの読みにおいて難を示す部分に適切な補助と手立てを講じることによって、深い理解と共に持続可能な世界を作るために自分に出来ることを探す姿勢の醸成が成果として挙げるができるのではないだろうか。

5 今後の課題

本実践では、2022年度小学校中学年の部の課題図書である『111本の木』を教材とした、持続可能な社会を作るための目標である「ジェンダー平等を実現する」「陸の豊かさを守ろう」の2つを対象とした国語科の授業の提案と実践報告を行った。その結果、両目標に対する理解度は飛躍的に向上し、意識改革がなされた結果、子供たちにとってはエンパワーメントとして機能した。一方で、本実践には課題もある。

1つ目の課題は、授業内で意味の確認を行っても「フェミニスト」「エコフェミニスト」「ジェンダー平等」等のキーワードの意味が理解できていない子供がいたということである。他のキーワードと比較すると、特に「ジェンダー」というキーワードを小学校3年生という発達段階で理解すること困難を示す児童が比較的多かった。本実践のような授業を行うのであれば、このような児童でも十分理解できるような手立てを教師が講じる必要があると考える。実践によって、「ジェンダー」というキーワードは特に難を示す子供が多いということが明らかになったため、今後はこのキーワードの意味説明と確認を行う際には他のキーワードよりも丁寧に説明し、そのために実践内における学習活動の時間配分を再構成したい。

2つ目の課題は、同じく第4章2節の実践後アンケートの問5や問6についてである。それは、小学校3年生という学齢において既に「エコフェミニスト」や「ジェンダー平等」などのことに対して強い不信感や嫌悪感を示す児童がいるということである。彼／彼女たちの内部でどのような思考が行われていたのか、また、このような事象に対して強い不信感・嫌悪感を示している要因が何であるのかを明らかにすることはできなかった。そのため、このような嫌悪感の要因に対する調査は筆を改めて行いたい。

47 外務省「持続可能な開発目標SDGsとは」^{エスディージーズ}（「SDGsとは？」最終アクセス日2022年7月30日 [<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>]）参照。

最後に、3つ目の課題は、本実践で扱ったSDGsの目標は2つのみだということである。持続可能な社会を形成するためには、他の15の目標の達成も不可欠である。これらの目標達成のための実践とその提案は今後の課題としたい。