

琉球大学学術リポジトリ

「学力保障の臨床理論」と文学の授業の可能性：
「おにたのぼうし」の授業の省察を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2020-10-22 キーワード (Ja): 貧困問題, 学力問題, 学力保障の臨床理論, 文学の授業, おにたのぼうし キーワード (En): 作成者: 村上, 呂里, Murakami, Rori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/47068

「学力保障の臨床理論」と文学の授業の可能性 ー「おにたのぼうし」の授業の省察を通してー

村上 呂里¹

Clinical Theory of Competency guarantee and Possibility of Literature Class Based on reflection of a class of "Onita no Boushi (Onita's Hat)"

Murakami Rori

要 約

本研究では、貧困問題や学力問題を統一的にとらえてその展望を切りひらくために、「諸問題を一身に生きる固有名の子ども（からだ＝存在）の葛藤の底にあるもの」に想いを寄せ、「自己肯定感を育む支援」と「学力保障」をつなぐ臨床理論を求め、実践事例の省察に基づき考究した。その際、学力保障のあり方について、ヴィゴツキー学統が提唱する「学力保障の臨床理論」を手がかりとし、認知と情動の往還としての学びや、子どもを「著者」＝文化創造への参加者とする学びの有効性を導き出した。それを踏まえた上で、学力保障と文学の授業をめぐる歴史および今日の文学の授業をめぐる諸論点を考察し、学力保障における文学の授業の可能性とそのあり方を明らかにした。具体的には、沖縄県内の小学校で行われたあまんきみこ「おにたのぼうし」（小学3年教育出版国語教科書所収）を教材とする授業を考察の対象とし、文学体験を介して「（からだ＝存在）の葛藤の底にあるもの」が表現され、「わかちあう」という語彙と願いが共有され、「人間の問題」に関わる本質的な思考がクラス全体で深まる過程を省察した。そこから「物語的共感」を育み、「人生へのホリスティックな準備（holistic preparation for life）」としての文学の本来の機能を生かした学びの創造が、学力保障において、さらには社会的格差を克服するうえで有効であることを導き出した。

キーワード：貧困問題、学力問題、学力保障の臨床理論、文学の授業、おにたのぼうし

はじめにー研究の背景と目的

沖縄県では、子どもたちの3人に1人が貧困であると報告され¹、子どもの貧困への取組が喫緊の課題となり、「沖縄県子どもの貧困対策計画」（平成28年3月、平成31年3月改訂）（子ども生活福祉部子ども未来政策課・沖縄県HP）が制定され、鋭意取り組みが進められている。

この中から学校教育や学びに関わるところを取り出すと、「第3章 指標の改善に向けた当面の重

点施策」「ア 学校をプラットフォームとした総合的な子どもの貧困対策の展開」の冒頭に、「（ア）学校教育による自己肯定感を育む支援と学力の保障」が掲げられている。「全ての児童生徒の学力が保障される」ために、少人数指導や学習支援員の確保など制度面での対策がまずあげられ、つぎに研修や学校支援訪問による指導方法の波及と授業改善など「学力向上」施策にリンクすると思われる内容があげられている。しかしながら「自己

¹ 琉球大学教育学部

肯定感を育む支援」と「学力保障」をつないでいくためには、優れた授業方法の波及や支援訪問という外在的なアプローチだけではなく、目の前の子どもたちの発する声にならない声に心を傾けながら、〈臨床の場〉に根ざして教育実践力を高め合っていくボトムアップ的なアプローチも必須であると考えられる。

筆者らは、貧困問題と学力問題をつなげて統一的に展望を切り拓く道筋を求め、子どもの生きる文脈に心を砕き、内側から意味を紡ぎ出す学びの創造を「学びとケアをつなぐ教育実践」というキーワードによって提起した²。しかしながらこうした貧困問題と学力問題をつなぐ観点はあまり省みられず、むしろ「沖縄は、貧困のせいにはしないでがんばったから学力が向上した」というふうな貧困問題と学力問題を切り離す語りが主調となっている³。こうした語りには、「貧困」を問題化することなく「学力向上」に取り組むことによってはじめて「他者」（本土）と肩を並べることができるという切実な願いも感じられ、沖縄差別や諸格差を克服するために標準語励行に駆り立てられた近代沖縄教育とも相通じ合う矛盾葛藤が深く織り込まれているように思われる。一方でこうした語りは、子どもの厳しい生活現実と日々向き合いながら苦悩する教師達に対して、まるごとありのままに子どもの姿を語り合うことを抑圧する方向にも働くだらう。学校は「学力向上」、「貧困問題」は福祉の場で、という分業がなされ、結果として「貧困問題」が学びの場から見えにくくさせられたならば、（自戒を込めて述べるのだが）教師もまた「子どもの貧困」を共に解決していく重要な当事者であるという当たり前の意識や、発達援助職としての教師の本来的なあり方を見失わせることになってしまうのではないだろうか。

岩川直樹（2007）は「貧困と学力」という課題設定を行い、『学力』を中心とする言説と実践は、その視線を教えと学びのリアリティの表層部分に限定することによって、自らを他の問題からは無縁のものとして孤立させている」とし、「教育問題が相互の連関性を見失い、諸問題の分断化とそれに応じた専門分化が制度化されるとき、それらの諸問題を一身に生きる固有名の子ども（からだ＝存在）の葛藤の底にあるものや、その全連関的な変容のプロセスの意味は見失われがち

になる」と指摘している。また、「学びの土台となるからだや他者とのかわりが傷ついている子どもたちには、小手先の授業技術は届かない」と指摘している。「優れた指導方法の波及」は確かに必要条件ではあるが、子どもたちの「学びの土台」を支える十分条件とはならない。「学力向上」施策と「貧困対策計画」施策について、「学びの土台」づくりの側面からさらにつないでいく臨床理論のあり方が問われ、「自己肯定感を育む支援」と「学力保障」をつなぐ臨床理論の研究の厚みを増す地道な努力がひきつづき求められているといえよう。

本稿ではこうした課題意識のもと、「諸問題を一身に生きる固有名の子ども（からだ＝存在）の葛藤の底にあるもの」に想いを寄せ、「自己肯定感を育む支援」と「学力保障」をつなぐ臨床理論を求め、実践事例の省察に基づき考究することを目的とする。その際、文学の授業という〈場〉の可能性に注目する。文学の授業については、営々と実践が積み重ねられ、膨大な研究史があるが、本稿では「学力保障の臨床理論」という観点からあらためて光を当て、考察を試みることにしたい。

1. 庄井良信による「学力保障の臨床理論」の提唱

1990年代以降、neo-Vygotskianによる研究成果は、「状況に埋め込まれた学習／正統的周辺参加」、「学びの共同体」論をはじめとし、エンゲストロームによる「拡張による学習」など日本の教育改革に大きな影響を与えている。

ヴィゴツキー研究者として臨床教育学を探究する庄井良信は、ヴィゴツキー・ルネッサンスの動向は、とりわけ「経済・文化的貧困に苦悩する地域、多言語・異文化の緊張の激しい地域などを中心に、教育実践の新たな創造とともに発展してきている」とし、「学力保障の臨床理論」を唱えている⁴。庄井（1995）が提起した「学力保障の臨床理論」の視座は沖縄の教育にも有益な視野をひらく拠り所となろう。先にも述べたようにヴィゴツキー研究の成果は広く今日の教育改革の土台となっている。しかしながら、学校現場ではその成果が踏まえていない現状も見られ、今一度、庄井の「学力保障の臨床理論」に遡りながら、その基本点をまず押さえておきたい。

庄井（1995）は、「伝達一習得」を原理とするドリル等による訓練主義な学習観から「参加一習得」を原理とし、多様な関わり合いのもとに協働で文化創造に参加する「意味創造体験としての学習」観への転換を求め、後者が「実存危機をのりこえるための内的な力に転化する」と指摘している。そして neo-Vygotskian の学習理論の展開がもたらす二つの原理について次のように述べている⁵。

第一は、学力保障の臨床理論である。学力保障は、教科内容の習得という次元だけでなく文化創造への参加という次元からも再考される必要がある。その理念に基づき、対話・参加しながら読みあうこと（participatory reading）を通して言語指導を導入したり、「お手紙ごっこ」のように虚構の世界で対話しながら書きあうこと（playful writing）を通して素直な感情の自己表現としての識字指導を展開することなどが、あたらしい学力保障の臨床指導の理論として重要になるだろう。

第二は、学ぶことと生きること（陶冶と訓育）を統一する臨床理論である。もとより文化参加の学習理論は、子どもの社会参加を展望する原理である。学びあうことをとおして民主的社会の主権者を形成することを展望した原理である。

学力保障の原理として、多様な関わり合いと文化創造への参加というあり方が強調され、保障されるべき「識字指導」（リテラシー教育）については、テキストを「読みとる」のではなく、自己と他者、世界との関わりを仲間とともに「読みあい」、そこで生まれた思考や思いを表現し、社会や文化創造へと「読みひらく」あり方を提唱している。こうしたあり方を通して、子どもたちは学力を保障されるべき「客体」としてではなく、民主社会を担う「主権者」としてエンパワーされる。そのためには現実世界を動かし得ないものとする「意味の固着現象」を揺さぶり、組み換え、現実の意味を再構成し、もう一つの新しい世界を想像し創造する「遊び」や「虚構の世界」が重大な意味を持つ。庄井（2001）はこれに関わり、カナダの教育学者 J. Willinsky の「新しいリテラシー

運動」に拠り、子どもたちもまた「一人前の意味の制作者（meaning-maker）」として「著者性（authorship）」を持つことを重視する方法を「主権者性の覚醒をめざす構え」を育てるものとして評価している。学力保障としてのリテラシー教育においては、「読書算」といわれる機能的リテラシーの範囲にとどめず、子どもを「かけがえのない意味の創造者」＝「発信者」＝「著者」としてエンパワーすることが要点となろう。

そこで大切になってくるのが、芸術の役割である。庄井（1995）はリテラシー教育における芸術の役割について、つぎのように述べる。

（前略）学習の芸術化は、学習に芸術作品をつかうとか、学習に芸術創造の手法をつかうとかいう次元の問題ではない。学習の芸術化とは、意味付与（意味おさえ）としての学習を意味創造（意味づくり）としての学習に転換し、創造的想像をはたらかせ、新たな ZPD を構成することをとおして、潜在している学習能力をひらくリテラシー教育の理念と方法である。（中略）芸術化された学習は、現実と交渉し、現実を異化し、もう一つの新しい現実を想像し創造することへとひらかれる。

ZPD（発達の最近接領域（Zone of Proximal Development））は、「現在の発達水準」と「可能的発達水準」との隔たりを表す概念であり、たとえば「模倣」が「自分自身の可能性の限界をはるかにこえた」発達をもたらす⁶とし、多様な他者との学び合いの有効性の根拠となる。庄井はさらに、ヴィゴツキーの「内化理論と芸術理論の統合」という視点に拠って、現実を変えることのできない固定した世界として意味付与する学習ではなく、多様な他者とともに新しいより豊かな世界を求める想像＝創造的思考を紡ぎだす学習こそが子どもたちの発達の潜在的可能性をひらくことを示している。低学力問題を抱える地域では、個別的訓練主義的な学習が重視されがちだが、むしろ多様な他者との関わりに根ざした学び合いや「美しい」出会いに満ちた「芸術」の力を存分に活かした学びの方が新たな ZPD を構成する上で効果的なことがあらためて省みられるだろう。

もう一つ、「学力保障の臨床理論」において、ヴィ

ゴツキーに拠るべき重要な視座として「情動の領域」の位置づけがある。庄井 (2013) は、生活概念から科学概念へわたらせるという直線的な「内言」理解と発達観を批判し、「子どもにとって、両者 (生活概念と科学概念) の葛藤をはらむ情動体験 (ロシア語略) が生じない限り、概念全体の構造的な自己変革は生まれない」(155 頁)として、図 1 を提示している。そこから「認知と情動の豊かな往還としての学び」を提起し、さらに認知と情動の豊かな往還を可能とするものとして「物語」の力を重視する学習理論を展開している。身体に根ざす感受性や五感による気づきや感動体験など情動の揺さぶり＝「情動の契機」なくして論理的思考力や科学概念の習得はなされないとの論である。こうした「情動の領域」の位置づけは「学力保障の臨床理論」において重要な視座となろう。

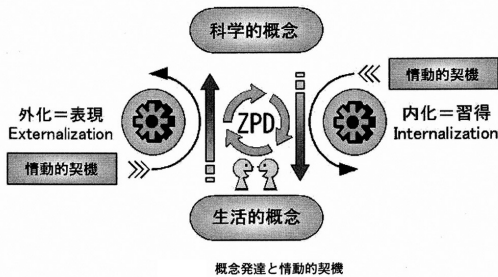


図 1 庄井 (2013) による図①

「情動の領域」において大切になってくるのが「イメージ」である。庄井 (2013) は、ヴィゴツキーの『思考と言語』によって図 2 のモデルを示し、次のように述べている。

ヴィゴツキーがどのようにイメージが情動反応の中心的表現であるとすれば、情動の理解と援助のためにイメージの持つ意義はとて大きくなるだろう。また、イメージが感情の内なる言語であるとすれば、イメージは、人間の意識において、思想の言葉への移動 (言語化) や、言葉の思想への移動 (思想化)、この両者の豊かな往還を促進する (あるいは阻害する) 重要なモメントとなるだろう。

内に浮かんだ思想を言語化する上でも、言葉から思想を生み出す上でも情動反応の中心となる「イメージ」の働きが媒介となる。言葉と思想と

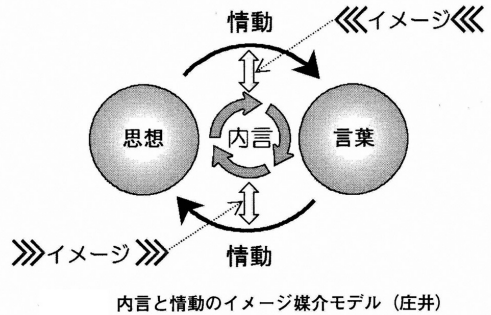


図 2 庄井 (2013) による図②

の両者の往還を豊かにする上で「イメージ」が中心的な働きをする。ヴィゴツキーの『思考と言語』(1934 = 1962, 2001) は古典であり、広く今日の教育の土台となっていると考えられる。しかしながら昨今の学校現場では、文学で育てるべき思考を「論理」に限定する論調 (2. 参照) もしばしば見られ、広い影響力を持つ。あらためて文学の本質であるイメージ的思考は、論理的思考力を含めた創造的思考力の源泉となることを確認しておきたい。

以上を踏まえ、「学力保障の臨床理論」の要点をまとめる。

- (1) 仲間との学び合いや多様な関わり合いの中でこそ学力保障はなされる。
 - (2) 文化創造への参加によってこそ学力保障はなされる。
 - (3) 「情動の契機 (揺さぶり)」があってこそ思考は生まれ、「認知と情動の往還としての学び」を創ることが学力保障の要となる。
 - (4) 想像力＝イメージ的思考が創造的思考の源泉となり、虚構の世界に子どもをはばたかせる遊びや芸術が、学力保障において根幹的な意味を持つ。
 - (5) 「読みとる」訓練主義的なりテラシー教育 (意味の固着現象が生まれる) をこえ、仲間とともに「読みあい」、新しい意味創造に向けて「読みひらく」あり方を通して学力保障はなされる。
 - (6) 自分自身がかけがえのない「意味創造者」であり、「発信者」＝「著者」であることを実感できる学びが、子どもたちを主権者としてエンパワーする。
- これらについては、筆者らの共同研究チームが

実践を通して導き出した「豊かな学びをつくる10の指針」(沖縄 八重山学びのゆいまー研究会(2018)、pp.31-37)とも重なり、その理論的な根拠をヴィゴツキー学統の研究は与えてくれるといえるだろう。この書は「学びとケアをつなぐ」というキーワードにより実践事例を掲げたが、これらについてあらためて「学力保障の臨床理論」としてとらえ返すこともできる。

たとえばモンゴル民話「スーホの白い馬」(大塚勇三・小学2年)を学習材とする学習では、馬頭琴の生演奏会や児童のモンゴル人のお母さんによるお話を位置づけ、学習材との「美しい出会い」を演出し、情動の揺さぶりを生み出した。そこから「モンゴルが自分たちとつながっていること」を実感的に理解し、動物と暮らしの深い結びつきに想いを馳せ、さらに民話を語り継いできた人びとの思いへと認識を深めた。結果として、単元テストで測られる読解力が普段より学年平均で9点(100点満点)向上するとともに、この作品と出会った子どもたちのかけがえのないストーリーが生まれた。また、「一人のことばはみんなのたからもの」を合い言葉として文集づくりを位置づけ、学校の図書館に文集を寄贈し、展示した。自分自身が本の「著者」となってコミュニティに発信し、文字文化圏に参加するかけがえのない存在という実感を育てていった。

小学校最後の文学教材となる「海の命」(立松和平)の学習では、「海学校」(学校を抜け出し、海に行く)が好きで、6年間を通して学びに向かう姿がなかなか見られなかった児童が、事前に尊敬する海人の祖父とともに読む場を設けることを通して、漢字に自らルビを打って主人公役として音読し、物語に登場するクエの絵を描いて皆に説明し、最終的にはつづき創作として表現した。低学年から彼を見守りつづけた校長は、「〇〇(児童の名前)がこのように生き生きと学びに参加する姿をはじめてみた」と感動を持って語られた。つづき創作では、祖父の言葉を生かして「クエをしとめてもじまんはだれにもするな」と海人の生きざまを綴っている。多様なつながりの中で「読みあい」、そして祖父の姿と重ね合わせながら物語の世界にいったん羽ばたき、祖父に代表される海人と自分の人生とのつながりへと「読みひらく」学びが生まれ、クラス全体の学びの質を高め

ていった。さらに学校内の「海の学習館」にクエの絵やつづき創作集を展示し、一人ひとりがカリキュラム(学びの足跡)の担い手という意識を育んだ。このように、芸術とリテラシー(読み書き)教育とが一体となった「文学の授業」は「学力保障」をめぐる豊かな可能性をひらくと考えられる。

本稿では「学力保障の臨床理論」の6つの要点を踏まえ、学力保障において根幹的な意味を担うとされる芸術の一つのかたちであり、リテラシー(読み書き)教育とも不可分な「文学の授業という(場)」にひとまず焦点化して省察の対象としたい。

2. 学力保障の観点から見る「文学の授業」をめぐる諸論点

イギリスでは2005-2011年にかけ、①多様な言語文化的背景の(=学校の言語文化に馴染みにくい)子どもが存在すること、②家庭の経済格差による読書環境の差が大きいことを背景とし、教育改革の中心に「読書力向上プロジェクト(Power of Reading Project)」が据えられた。そこでは「児童と教師と文学が、ひとつの創造的なコミュニティを創出していく」大切さが強調され、「児童文学の活用」が最も重視されているという(松山雅子(2014)(2015)参照)。挿し絵やお話のパワーを存分に活用して読書文化に親しませ、読解力向上に結実させようというのだ。世界的に見ても、「学力保障」において「文学の授業」は重要な位置を占めているといえるだろう。

一方、日本ではどうであろうか。先にも述べたように2003年のPISAショック以降、世界標準の機能的リテラシーを強く意識した「実用文」「論理的文章」重視の潮流のなかで、国語教育カリキュラムにおいて「文学は不要とされるのでは」という危機感や文学の教科内容を「論理」に限定すべきという論調も生まれている。こうした動向も視野に入れつつ、「文学の授業」をめぐる諸論点について、本章では学力保障の観点からごく簡単にはあるが概観しておきたい。

① 学力保障と『文学読本 はぐるま』

学力保障の観点から文学の授業に取り組んだ成果として、まず人権教育と切り結んで1960年代隆盛した自主編成運動があげられる。西郷竹彦を編者の一人とし、文芸教育研究協議会とも連動し

た部落問題研究所は、1968年（～1969年）に『文学読本 はぐるま』を刊行した。その後に出された「指導の手引き」の冒頭では「文学読本『はぐるま』の願い」⁷として、「学習権を保障する」理念を明確にしている。「『人間』や『人間の生き方』そのものとりくむ、焦点的な学習」としての役割を担うのが文学教育であるとし、実際、「『はぐるま』で学習すると、いつも仲間から忘れられている子どもの存在が認められてくるように思います」「他の教科で活躍しない子どもたちが活気づいてくるのを感じ、よろこんでいる」などの教師の声がアンケートに寄せられたという。

方法論としては、『『文学を文学として』……』ということ、『人間を人間として』』ということであり、「文学を文学として読む」ということは「文学という芸術を読むにふさわしい方法を生かす」ことであるとされ、「ゆたかにメージをふくらませることを主軸とした『文学体験』を切実に組織すること、そのことによる強い感動が『人間の問題』にかかわる思考に発展する」とされ、切実な文学体験→「人間の問題」にかかわる思考へという道筋が位置づけられている。

『はぐるま』編集の基盤となる西郷文芸教育論は、視点論を核とする。登場人物の視点（「内の目」）に立って体験する（＝同化）、さらに外の視点（「外の目」）から眺める（＝異化）の両面からなる共同体験のプロセスを経てこそ、読み手の内に複数の視点（語り手および複数の登場人物と読み手）間の矛盾葛藤が読み手の内に生まれ、その矛盾葛藤を経て文学ならではの「人間の問題」にかかわる思考が生まれる。文学体験を創出し、それを文学的思考につなげるために「内の目」「外の目」「語り手（話者）」「視点」等の学習用語の習得が手段として重要視される。これらの学習用語を拠り所とすることによって作品の仕組みに即して文学体験が生成し、語り孕まれた多層的な視点の矛盾葛藤に根ざして読みが深まってゆく。西郷文芸学においては、「情動の領域」（＝登場人物の「内の目」に寄り添う文学体験）を基盤とする『『人間の問題』にかかわる思考』＝文学的思考力を生成する道筋が明確に位置づけられていたといえよう⁸。

しかしながら、理念（価値目標）を掲げた社会変革運動への希望が挫折していく過程とも連動し、「文学教育においては、『感動』ではなく『分

析』の部分こそ授業すべき」であり、「分析は技術である」からこそ教育可能であり、可視的明示的な「技術」を教科内容とすべきとする分析批評⁹の流れに立つ授業が広く影響力を持ち、今日に至っている。それは「価値」や「意味」へのある種のシニシズムを伴う。そうしたシニシズムは、特定の「価値」へ向けた予定調和的な読みを注意深く拒む方向にも働くが、他方で文学を「脱人間化」する危険性と一体となっている。読み手の内に「価値」や「意味」を粘り強く創成する＝「人間の問題」にかかわる思考を深める過程においてこそ「言語技術」は大切にされるべきであるが、「技術」の習得が教科内容として焦点化されることによって、「価値」や「意味」の粘り強い創成の過程が軽視される事態が生まれてしまうのである。

こうした分析批評に代表される潮流がとりわけ小学校段階では今日に至るまで影響力を強め、西郷文芸学においては核として位置づけられていた「情動の領域」や「意味」の創成過程が文学の授業から軽視される傾向も生れた。

② 学力保障と「国語授業のユニバーサルデザイン」

こうした潮流の一つとして、今日、学力保障という観点から注目される実践潮流としては、「全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくり」を掲げて広く影響力を持つ国語授業のユニバーサルデザイン（授業UD）¹⁰があげられる。これまでの国語科の授業が「主観的な読みばかり」であったことが問題であり、「文学も説明文に共通する論理」（対比など）を学び、論理で学ぶことを提唱している。

授業UDの提起は、教科内容について再考を促し、「焦点化・視覚化・共有化」の原理についてあらためて意識喚起し、学力保障の観点からの授業力の底上げを図るものとして評価される一方、原田大介（2018）をはじめとし、詳細な検討に基づく問題点の指摘がなされている。そこで指摘されているのは、「文学も説明文に共通する論理」に授業が焦点化されることによって、多様な背景を持つ子どもたちによる多様な理解へのアプローチを単純化してしまい、文学の授業ならではの生成する読みの多様性とその交流＝読み合いによる意味創成のプロセスが軽視され、結果として認め合いの育みを妨げてしまう方向に働きかねな

いという問題である。多様性の包摂ではなくむしろ排除の方向に働くのではないか、という根本的な問題の指摘といえよう。

たとえば、平和教材の「一つの花」(今西祐行)の授業提案¹¹を見てみよう。「戦争」を「祭り」に置き換え、「まだお祭り(原文は「戦争」)のはげしかったころのことです」と児童に提示し、間違い探しをさせることによって作品の設定や時代背景についての理解を促すという事例が掲載されている。確かに、こうした「置き換え」という指導方法は深い教材研究と連動していれば効果的であり、経験の浅い教師たちも取り入れやすい方法である。しかし誰でも手っ取り早く取り入れることが可能であるがゆえにこの事例のように、脱文脈的な「語義」の次元の置き換え(戦争→お祭り)によるゲーム的活性化にとどまるならば、そこで働く思考の質は浅いといわざるをえない。多くの教師が既に実践を積み重ねてきたように、たとえば「配給のきつぷ」の実物の画像を示しながら(=視覚化)教室で時代背景に関わる知識づくりをし、幼いゆみ子の戦時中の暮らしを自分の暮らしと比べながら実感的に想像させる方が、幼いゆみ子が覚えた「最初の言葉」が「一つだけちょうだい。」であった「意味」にはるかに迫ることができるだろう。この「意味」を共有することができれば、繰り返される「一つだけ」という言葉の「意味」の転換(ゆみこの言葉：「ほんとうはたくさんほしいけれど、その中の一つだけ」(負の意味)→父の言葉：父の娘への精一杯の願いをこめた「かけがえのない一つだけ」(積極的な意味))に学びを焦点化し、題名「一つの花」にこめられた象徴的意味に迫ることができ、結果として「戦時中の暮らし」という歴史的社会的文化的文脈と切り離せない「読解力」の保障につなげることができるだろう。「読解力」の質的向上のためには、脱文脈化された「語義」レベルの浅い理解にとどまらず、歴史的社会的文化的文脈に根ざした「意味」レベルの理解を丹念につくりあげる授業力の養成が必須である。

③ 学習用語の系統的指導

もう一つ、授業UDの事例ではないが、別のある教室の事例をあげてみよう。あまんきみこ「名前をみてちょうだい」を教材とする事例である¹²。「2年生として学ぶべき作品の枠組みは、『く

り返し構造』である」との単元構想の考えのもとに、「くり返し」型を見出し、「おおきなかぶ」との共通点を見出し、「繰り返しの構造をもつ物語を多読し、その中に登場する中心人物の人柄をとらえる」学習を行われている。その中に次のようなやり取りが見られる(CTの発言はそのまま、CT表記について一部改変)。

C このお話はメルヘン!

T 残念。

C あ、わかった!このお話はファンタジー。(略)

T いちばんはじめと、いちばん最後が本当にあるような話で、中身がメルヘンだから、現実と非現実があるファンタジー。

そして授業記録には、「現実と非現実が描かれているのはファンタジーという。メルヘンは設定自体が非現実。「スイミー」などがメルヘンになる」との解説が附せられている。小学2年生段階で。「メルヘン」と「ファンタジー」という用語の習得がめざされているのである。

ちなみに、児童文学研究者の宮川健郎は、つぎのように概念を整理している¹³。

メルヘン：ふつうのことと、ふしぎなことを区別する意識が存在せず、両者は同一平面に混在している。

ファンタジー：フランス革命や産業革命以後、人びとの中に芽生えた科学的・合理的な精神は、文学のリアリズムを発展させ、「ふつう」と「ふしぎ」の区別を求めた。両者を移り渡するには、何らかの手続きが必要になる。

あまん童話：「ふつう」と「ふしぎ」を切り替えるスイッチが見えない。創作されたメルヘンに近い。「童話」：詩的、象徴的なことばで心象風景を描く。まさに「童話」。

そして宮川は、西郷竹彦による「現実と非現実のあわいに成り立つ世界」というファンタジーの定義について、「あまんきみこの文学の特色の説明として聞けば、みごとにあてはまる」と述べている。「あわい」にこそ、あまん童話の魅力をと

らえているのである。

学習用語の系統的指導は学習を支える土台となり、重要である。しかしながら学習用語の系統的指導のため（目的）に作品世界が手段として用いられる文学の授業は、ヴィゴツキーのいう「意味の固着現象」を起こすことにもつながりかねない。ヴィゴツキーは、科学概念（一般化される抽象的概念）が「子ども自身の概念」となったとき、はじめて子どもの「科学的概念の発達」に確信を持つことができ、「子どもの科学的概念の発達もまた、生活的概念ときわめて密接に結びついて」と述べている¹⁴。先にあげた授業では、どのように「ファンタジー」や「メルヘン」という概念が「子ども自身の概念」へと熟していくか、見えにくい。作品世界の文脈を丹念に読みひらき、探究的な読みの姿勢に立ってこそ、「科学概念」（一般化される抽象的概念）として学習用語は生きてくるだろう。小学校2年生の発達段階では、存分にファンタジー世界を体験させ、そこから現実と非現実が行き交いする不思議を感受し、しだいにファンタジーがひらく世界を意識化していくことが、探究的な読み手を育てる土台となるのではないだろうか。

このように昨今は、文学教育の伝統で大切にされてきた文学体験（情動体験）やイメージで喚起される文学的思考力（現実を異化して捉える力）の「曖昧さ」が忌避され、「読みの力」「読みの技能」「読みの用語」を明確にし、どの作品にも共通する明示的な指導事項の確実な習得と系統的指導が重視されている。全国学力・学習調査体制のもと「付けたい力」を明確化し、指導と評価の一体化が求められるなか、こうした授業の影響は広く、強い。

たとえば沖縄県の小学校でも、「中心人物」と「対人物」という学習用語の定義の習得自体が目的化され、肝心の作品世界の読み合いによる読み深めや読みひらき（意味生成）の時間が少なくなり、性急に作品の紹介文を書くことを求める授業がしばしば見られる。これでは、学びの土台で傷つきを抱えている子どもたちは、ますます参加できなくなり、またこの議論に参加できる限られた層の子どもたちも、じっくり内側から新しい意味を創成する学び＝「読みひらく」学びから疎外されるであろう。

④ 山元隆春による現代アメリカ文学教育論からの照射

こうした動向とは別に、文学教育研究としては、浜本純逸らによる読者論に立つ文学の授業論の提起から田近洵一らによる読書行為論の提唱へ、そして山元隆春を中心とする読書反応論の研究の隆盛へと、読者（学び手）の側から文学の授業を検討する研究が営々と積み重ねられている。本稿ではこうした研究の中から、日本の文学教育論とアメリカの文学教育論とを関連づけ「国語カリキュラムに文学が必要か否か」という今日的課題を正面から論じている山元隆春（2016）を参照し、学力保障の観点から考察したい。

山元は、田近洵一（2003）が日本の「文学教育が直面する問題」として指摘した、(1)「文学の〈読み〉」の内実をとらえ、それが子どもにとってどのような意味を持つのかということの解明、(2)「教師と子どもとがどのようにして自らの〈読み〉を超えていくのか」ということの追究、という二つの課題から、国語カリキュラムにとって「文学」がなぜ必要なのかという問いを立てている。つぎに、Alsup（2015）などアメリカの文学教育論と日本の文学教育論を関連づけ、「同化」や「共感」をめぐってつぎのような興味深い論点を提起している。

Alsupは、「文学」が読者に影響を及ぼす方法に「同化 (Identification)」「共感 (emphathy)」「クリティカルな思考 (critical thinking)」「社会的行動 (social behavior)」の四つがあるとする。そこから山元は、「同化」は一方通行的に思われがちだが、西郷文芸学の「同化」と「異化」をひとつづきで捉える共同体験論や難波博孝（2007）に拠り、「いつもの自分」と「いつもの自分ではない自分」との葛藤を引き起こす契機であると捉えている。AlsupによるFreireによる批判的教育学 (critical pedagogy) の教授法をモデルとしたユニットを紹介し、作品世界への「同化」を通して、「いつもの自分」とは異なる「いつもの自分ではない自分」が立ち上がり、両者の葛藤によって「よりよい世界をつくるための」ヴィジョンを持つことができるとする。「同化」によって読み手の内に生まれた矛盾葛藤によってこそ、自己や世界を批判的にのりこえようとする批判的思考力が生まれ、「よりよい世界」への想像＝創造的思

考が生まれるととらえられよう。

Alsup はさらに「共感」を「1. 情動伝染」「2. 共感的・感情的配慮」「3. 視点の取得」「4. 物語的共感」の四つのレベルにわたる多層的なものだとしている。これは、「情動の領域」における共振のレベルから他者の視点の取り込みという認知的レベルに至る過程であり、こうした知的な営みとしての「共感」はアイデンティティの変化を促し、「社会的正義」をつくり出す手助けになるという。「社会的正義」が「固定された価値」となって読み手の前に立ちはだかるのは危険であるが、加藤周一が「想像的な世界のなかでの自由は、社会のなかにおける自由につながっていく」、「文学、芸術の世界には差別を乗り越える可能性がある」¹⁵と述べているように、文学には現実をのりこえ、新しい世界を構築する力がある。読み手の内側から多層的に生成する読みとして、この四つのレベルは重要であろう。

山元は、Alsup が「物語的共感 (narrative empathy)」という層を付け加えることによって、「高次で精巧な共感能力を人が手に入れるために物語（文学作品）の担う大切な機能を明瞭にした」と評価し、さらに Alsup の言説から学校を「人生へのホリスティックな準備 (holistic preparation for life) とすることが文学と文学教育の重要な役割である」という考え方を見出し、そこにこそ国語カリキュラムにおける文学の必要性があると結論づける。また Alsup の文学教育論について「日本の文学教育論では既になじみの主張も少なくない」と述べている。実際、先にあげた西郷文芸学との共通性も多く見られる。

文学作品には幾重にも因果関係が仕組まれ、その読みには高度で複雑な思考力を要する。しかしながら文学の授業から「情動の領域」(共感)を排し、「論理」に限定する授業は、文学を「脱人間化」し、「明示的な教科内容」という名のもとに価値や意味創成へのシニシズムを生み出しかねない。「明示的な教科内容」による系統的指導によってこそ格差は克服されるという考え方も成り立つが、「情動の領域」の揺さぶりから共感へ、そして他者の視点の取り込み、そこから社会的正義をつくり出す手助けとなる「物語的共感」へというプロセスが切り捨てられたならば、社会的格差はますます拡大していくのではないだろうか。

Alsup により山元が提起する、文学の「人生へのホリスティックな準備 (holistic preparation for life)」としての本来の機能を生かす文学の授業のあり方は、格差克服をめざす「学力保障の臨床理論」において重要な視座となろう。岩川の述べる、「諸問題を一身に生きる固有名の子どもの〈からだ=存在〉の葛藤の底にあるものや、その全連関的な変容のプロセスの意味」をとらえようとするとき、文学の授業が根幹的な意味を担うことも導き出されよう。

3、「おにたのぼうし」(あまんきみこ)の授業の省察

以上の論点を踏まえ本章では、あまんきみこ「おにたのぼうし」の実践で生まれた学び(沖縄本島のA市B小学校3年生の教室にて。担任:C先生)を省察していきたい。

(1) あまん童話の教材としての可能性

その前にあまん童話の教材としての可能性について述べたい。(以下、あまんきみこ童話の引用は基本的に『あまんきみこセレクション』①～⑤(三省堂、2009)に拠る。)

筆者は、別稿¹⁶にてあまん童話の教材的価値について、つぎの4つの観点をあげて論じた。

- ① 宇宙を生きる多様な命が抱え込んだ儚さや哀しみ、そして愛らしさを感じ、慈しみを湧出させる身体性のレッスン—身体性にかかわる描写
- ② ふだん聞こえない声を聞き、そこから世界やわが身を眺め返すレッスン—「重奏」的なプロットの妙(再読、再々読を求める)
- ③ 分け隔つ境界をこえ、命と命として響きあい、つながりあう世界を構想するレッスン(そのこえ方は時にいつのまにか、時に苦しいまでに激しい)—間の力
- ④ 死者と共に生きながら、その痛みを抱えもち、次世代へと命を継いでいくレッスン—ファンタジーの手法

岩川の指摘する、貧困や学力問題等の「諸問題を一身に生きる固有名の子どもの〈からだ=存在〉の葛藤の底にあるものや、その全連関的な変

容のプロセスの意味」をとらえようとするとき、この①から④の教材的価値は臨床教育学的に重要な意味合いを持つであろう。

たとえば①をめぐる、あまん童話には身体に根ざした情動を描き出す優れた描写表現がちりばめられている。例をあげてみる。

女の子とが、ふーとながいたため息をつきました。

おにたは、なぜか、背中がむずむずするようで、じっとしていられなくなりました。(中略)

おにたは、もうむちゅうで、台所のまどのやぶれた所から、寒い外へとび出していきました。(「おにたのぼうし」④96頁)

この場面の描写からは、共同体社会で強^{じか}いられる思いやりや優しさとは質の異なる、宇宙と直に触れるような痛みへの感受と他者の痛みに共振するさま(むずむず…)、そしてそこから思いがあふれて「じっとしてられない」行動への衝動(むちゅうで、～とび出していきました)が描かれている。

あまん童話の授業においては、こうした身体に根ざした描写の読みが核となり、「おにたのぼうし」の授業では、「むずむず」や「ふるふる」という身体感覚に根ざした描写について動作化や音読など身体を介しながら、情動を揺るがせ、どう読みひらくが重要となり、そのプロセスを位置づけた授業が求められる。

山元隆春(2015)は、あまん童話の語りが呼び起こす読書行為についてつぎのように述べる。

あまんきみこさんのファンタジー作品の特徴を考えると、「眺める」ことと「住む」ことがどのように読者に求められているのか考えてみるのがとても大切だと考えます。作品の語り手は「眺める」立場に立っていることが多いのですが、あまん作品の読者はずっと「眺める」立場を保つことはできません。高見の見物をするかのように語り手にいざなわれているのに、いつのまにか物語のなかに「住む」立場にも立たされます。

そして自分が夢中で取り組んでいるそのことを、一步引いて眺めた時に、そのことの『意味』が自分のなかに生まれ、「そこで生まれた発見が、その後のすべてをつくる」としている。「眺める」読み⇒夢中になって情動や身体性をくぐる体験を伴う「住む」読み(文学体験)⇒最初とは質の異なる「眺める」読みが生まれる、という読みの道筋が浮かんでくる。これは、西郷文芸学による共同体論とも重なる道筋といえよう。

以上を踏まえ、沖縄県のある小学校で実践された「おにたのぼうし」の授業を省察する。

(2)「おにたのぼうし」の授業

「おにたのぼうし」は小学校3年生の教材で、節分の一夜のお話である。恥ずかしがり屋で気のいい、黒おにのおにたは、節分の夜、豆まきで追い出される宿命である。まことくんの家の天井に住んでいたおにたは、次のように内言でつぶやきながら出て行く。

(にんげんって おかしいな。おには わるいって、きめているんだから。おににもいろいろあるのにな。にんげんも、いろいろ いるみたいにな。)

古い麦わら帽子＝「つのかくしのぼうし」をかぶり、おにたは雪の中、はだして外に出る。やっとひいらぎを飾っていないトタン屋根の家を見つけ、天井にかくれると、女の子が病気の母を気づかう姿に出会う。おなかが空いているのを気づかう母に、女の子は「さっき、たべたの。」と男の子がご馳走を持ってきてくれたと必死で嘘をつく。おにたは、「なぜか、せなかがむずむずするようで、じっとしていられなくなりました」、「もうむちゅうで 寒い外に飛び出す。そしておにたは帽子を深くかぶり、女の子の前に姿を現し、ご馳走を捧げる。その後の場面である。

「あたしも まめまき、したいなあ。」

「なんだって？」

おにたは とびあがりました。

「だって、おにが ぐれば、きっと おかあさんの びょうきが わるくなるわ。」

おにたは てを だらんと さげて ふるふるって かなしそうに みぶるい していい



図3 おにたの挿し絵
がぼつんと のこって います。

(中略)

「まあ、くろい まめ！まだ あったかい……」

原作絵本では、おにたの発した言葉の余韻とともに、だらんと手を下げて身ぶるいする挿し絵があり、おにたがいなくなる「間」に起こった内なるドラマ（わが身を女の子が投げる豆へと変身させる激しさを伴う）について、急におにたが消える不思議さとともに想像させる「間」が生まれる

ました。

「おにだって、いろいろ あるのに。おにだって……」

(*挿し絵で頁をめぐる間*)

こおりが とけたように、きゆうに おにたがいなくなりました。あとには、あ

のむぎわらぼうし

つくりとなっている。

この「間」をめぐる、「読書へのアニメーション」の勉強会に参加され、絵本の力を意識的に授業に取り入れておられるC先生の教室では、つぎのような光景が生まれた。

おにたの様子について動作化を通して皆で再現したあと、「おにだって、いろいろあるのに、おにだって……」のあとに続くおにたの言葉を、挿し絵を用いたワークシートに綴ることになった。図3は、Dさんの文章である

普段は授業中ほとんど寝ていて、参加することのないDさんが、この時は真っ先に手をあげて「はい！はい！」と発表したかった。指されて立った瞬間、Dさんはふいに「ちっくしょう」とまるで空に向かうかのように叫び、その声は教室中に響きわたった。参観した学生も私もびっくりするくらい大きな声であった。「のに」や「だって」にこめたおにたの思いを受け、Tさんは「また、女の子のところにまたいきたい」「次は、仲良くしたい、女の子の母さん、なおってほしい。次は、女の子の母のびょうきをなおしたい」と、「～たい」と繰り返す語り口によって、おにたの願いを表現

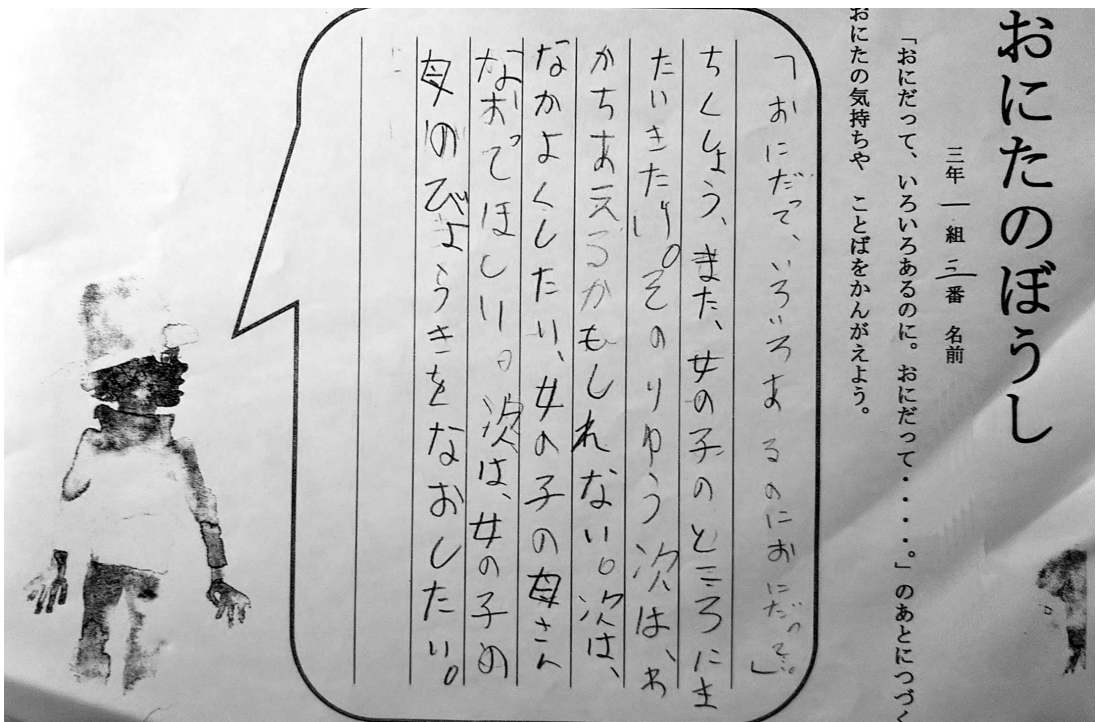


図4 Dさんの吹き出し

している。

C先生によると、Dさんは祖父母に基本的に育てられ、母親はいない。父親にはいつも「お前はできない、できない」と言われ続けているという。1年生にあがるときはひらがなを書けず、授業中はじっとしているのも嫌がる子どもであった。3年生になってからも普段は授業中寝ていることが多い。そんなDさんが「おにたのぼうし」の授業にだけは意欲的に参加したという。このDさんを2年のとき担任していたE先生と現担任のC先生は、Dさんの「おにたへの手紙」を読みながら、

E わかってもらえない、うまくいかない、一生懸命やってるけど伝わらないくやしさ、さみしさ、かなしさを書いてるんだらうなあ。
C すごい、自分のことのように純粋に書いている。

と語り合っていた。Dさんの空に向かうかのような大きな声の叫びは、おにたの誰に伝えることもできなかった哀しみと願い、そしてDさんがさまざまな否定的なまなざしを受けながら今まで表現することができなかった「くやしさ」「さみしさ」「かなしさ」、そしてさらにその奥底にある周りにいる人と「わかちあいたい」という願いとが、響き合った瞬間であると解釈される。思いを抑圧し閉じ込めるしかなかった「いつもの自分」が、おにたという存在への共振を通して「いつもとは異なる自分」に出会い、その矛盾葛藤が「子どもの〈からだ＝存在〉の葛藤の底」から表現を生み出した瞬間である。その表現を教室で共有するとともに、Dさんを見守る教師集団が、「おにた」という虚構の世界の存在を介し、Dさんの内面に潜められてきた思いとあらためて出会い、それについて語り合うことを通してDさんの思いを共有する〈場〉が生まれている。

こうしたDさんの表現が生まれたのは、おにたをめぐる描写について動作化や劇化を通して子どもたちの心身におにたの内なるドラマを再現させ、さらに絵本の力を存分に活用し、挿し絵を用いた吹き出しのワークシートを工夫するなど、物語に「住む」体験＝「文学体験」の創出＝おにたの視点の取り込みを大切にするC先生の手立て

があったからこそであろう。

Dさんの綴った表現で注目されるのは、「次はわかちあえるかもしれない」という言葉である。この「わかちあう」という言葉は、Fさんが「なぜおにたは女の子には、背中がむずむずしたのかな」という問いについて、「おにたが女の子ならわかちあえると思った。でもわかちあえそうだったのに、だめだった。」という発言をし、それを皆が「ああ！」と感心し、教室全体で共有した言葉である。Fさんは本好きで、語彙力も豊かだ。このFさんの発言を契機として小学3年生にとっては「ちょっと背伸びした言葉」だが、差別偏見や排除をのりこえたいという願いを表し「おにたのぼうし」の世界にぴったりの言葉として、「わかちあう」は教室皆で「使ってみたい言葉」になり、共有されていくことになる。

Dさんのほかの子どもたちの表現を見てみよう。

Gさん

「おにだっていろいろあるのにおにだって……。」

「どうしてわかちあえそうだったのに、豆まきしたいと言ったの。」

「ごちそうをあげたのにどうして豆まきしたいと言ったの。」

「どうして豆まきしたいの。」

「どうしておにが来ると病気が悪くなるときめるの。」

Hさん

まこと君の家でも、親切にしたのに、女の子の家で、温かそうな赤ごはんと、うぐいす色のに豆を用意したのに、さいごに分かち合えそうだったのに、女の子の言葉でいやになったなあ。(以下、略)

Dさん以外の子どもたちも「わかちあう」をキーワードとする表現が多く見られる。

最後にC先生は、「おにたへの手紙」という言語活動を位置づけた。DさんとIさん、Kさんの手紙をあげる。

Dさん

ビー玉をこっそり拾ってきてやったこともあるし、まこと君のお父のくつをぴかぴかにしてのに、おにたがぴかぴかにしたっていわないの、いいことしたのに。すごいと思ったよ、おにた、寒くないのかーな。あったかいようふくほしいでっしょう。女の子と次は、わかちあえるかもしれないよ。次は、ちゃんとおにただよといえ、次は、ともだちになれるかもしれないよ。

Iさん

(前略) おにたのにどうしてそこまでできるのかなと思いました。どうしておにたなんだろうね。私は、おにたのことをそんけいしました。女のこのお母さんが病気なおるといいですね。女の子もよろこんだと思います。おにたみたいに私もやさしくなりたいなと思いました。

Iさんは、「おにたみたいに私もやさしくなりたいな」と綴っている。Iさんは、母親からネグレクトされており、ご飯も満足に食べさせてもらえないという。C先生によれば、服は3枚程度しか持っておらず、真冬も夏用のワンピースにジャンパーを羽織ってくるという。母親に替わって障がいを抱えた1年生の妹の面倒を見なければならない。そんなIさんが、なぜ「おにたみたいに私もやさしくなりたいな」と綴るのであろうか…。何がIさんをそこまで「やさしさ」へと駆り立てるのであろうか…。

Kさんは、発達上の課題を抱えており、授業に参加できないことも多い。だが、「わかちあえそうだったのに、わかちあえなくて、かわいそう。」とおにたに共感し、「ぼくだったらおこって女の子にもんくを言うよ。おにたのほうから手紙をください。」と、おにたの思いを「わかちあう」存在としておにたに呼びかけている。

書き言葉の表現には至らなかったがHさんをめぐっては、授業で感動的なシーンがあった。授業の後半で、Hさんが発表をしようと手をあげ、前に出た。しかし、いざ皆の前に出たとき、Hさんは緊張から何も言えなくなり、かたまってしまった。Hさんの言葉を待つひとときを経て、どこからともなく「がんばーれ、がんばーれ」という静かな声が湧き起こり、教室に広がっていった。決して大きな声ではない。ささやくように静かにHさんを励ます声であった。Hさんの抱えた痛みや願いを「わかちあう」がゆえに湧き起こった声であろう。いっしょに参観していた学生は、後で「鳥肌が立った」とその場に立ち会った感動を表現していた。

以上は、研究授業ではない、普通の授業の中で生まれた子どもたちの学びの姿である。小学3年生にとってはちょっと背伸びした「わかちあう」という言葉が教室で表現語彙として内化される土壌に、このようにお互いが抱えた生きづらさや痛みを「わかちあう」関わり合いがあったことが、この場面から実感された。そして、それはC先生の学級づくりの賜物であると同時に、学生時代、生活綴方を卒論研究で学んだE先生が1～2年生の時に担任として培った賜物でもあろう。

「わかちあう」という言葉が、日常的な教室での関わり合いの土壌→「おにたのぼうし」の世界

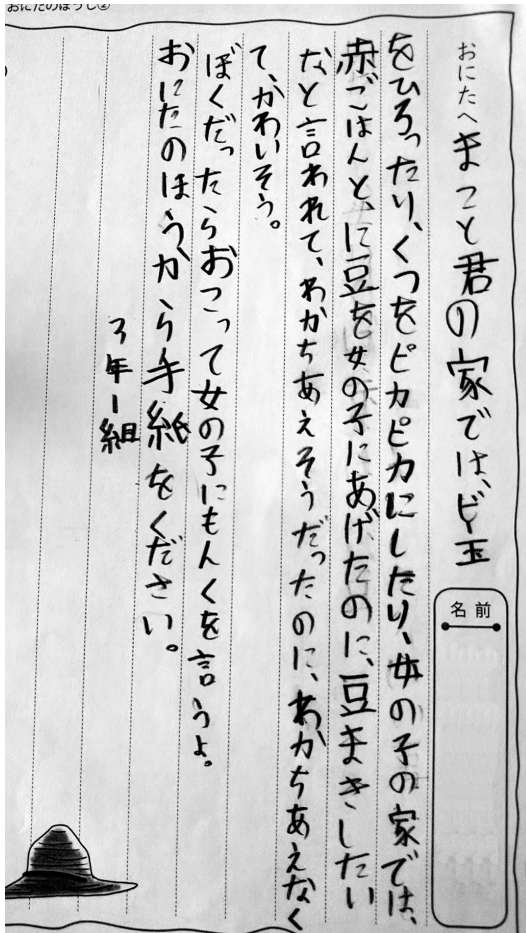


図5 Kさんのおにたへの手紙

Kさん 図5

との出会いと読み合い（「わかちあえそうだったけど、わかちあえなかった悔しさと哀しみへの共感」）→おにたになって思いを表現する＝おにたの視点の取り込み→自分の思いとおにたの思いの響き合いの表現＝外化→交流→おにたへの手紙を書く＝「おにた」という存在を自分にとってかけがえのない関わりを持つ存在として内化していく、という一連のプロセスを通して、この教室の関わり合いの中でこそ、そして「おにたのぼうし」の世界と出会ったからこそ、「語義」レベルにとどまらない、かけがえのない「意味」が子どもたちの内側に生成し、表現語彙として内化されいった。このプロセスは、ヴィゴツキーの内言論（辞書的な「語義」→具体的複層的な文脈に根ざした「意味」創成）や、仲間との関係性のもとに新たな発達の可能性がひらかれるというZPD概念の有効性をよく表しているのではないだろうか。

沖縄県では、歴史的文化的な背景から語彙力の乏しさが「学力問題」の中心的課題とされてきた。一人の子どもによって発せられた「わかちあう」という語彙が教室で共有されていくプロセスは、「学力保障の臨床理論」において示唆深いといえよう。

この教室では、「おにたは神様っていわれてうれしかったの？」という問いが生まれた。ありのままの自分を受け容れられることなく、「神様」と称揚されるおにたの哀しみと、おにたの抱えた哀しみに気づくことなく「きっと神様だわ。」と信じる女の子の一途さと、その両者のすれ違いを見据える語り手のまなざしが語りに織り込まれているのを読みとるがゆえに生まれた本質的な問いといえる。こうした学びを経て、生まれたLさんの「おにたへの手紙」では、つぎのような新しい世界への希求が綴られている。

（前略）また女の子にあったらこえをかけてぼくはおにだよっていったらいいと思うから、次女の子にあつたときは、ぼくは、おにだよっていったらいいと思うよ。そしたら、はじめてにんげんと、わかちあえると思うよ。

ありのままの姿で「わかちあう」世界を想い描いている。「わかちあう」世界は、人類の歴史で未だ実現されていない。それゆえにこそ、さまざま



図6 中扉の挿し絵

まな痛みを抱えた子どもたちが学び合う、文学の授業という〈場〉を通して生まれた「わかちあう」世界への希求は、新しい世界を構築する上でかけがえのない「意味」創成であったといえよう。

C先生は、授業の終わり、チャイムが鳴る頃、絵本の中扉のつぎの絵（図6）を見せて終えた。子どもたちは、吸い寄せられるように、席を立てて絵本の前に集まった。そして何も言わずに、C先生はそのまま授業を終えた。

「ぼうしをぬいだおにた」を前に、女の子はどのような顔をして立っているのだろうか……。おにたと共に生きた子どもたちへの、C先生の精一杯のプレゼントであり、芸術としての絵本の力を生かした「美しい出会い」を演出する終わり方であった。Lさんの「おにたへの手紙」は、C先生のプレゼントに応えるものであったといえよう。

おわりに

筆者らが10年間にわたって共同研究を行っているX小学校の先生がよく「Xっ子には、やっぱり文学の授業」とおっしゃるのが心に残っている。ヴィゴツキー研究の成果である「学力保障の臨床理論」を土台とし、学力保障の観点から文学教育論の動向を踏まえ、この言葉の意味を理論的に検証することを試みた。さらに「学力保障の臨床理論」に照らして、「おにたのぼうし」（あまんきみこ）の授業の省察を試み、つぎのような観点の有効性が見い出された。

（1）子どもの生きる文脈と作品世界の語りの文脈がどのように響き合い、「人間の問題」に関わる思考を深めるかを観点とする教材化

あまん童話の教材としての可能性について、

身体性に関わる描写の豊かさなど五つの観点
をあげた。本稿では丁寧に論じることができ
なかったが、「おにたのぼうし」では、排除さ
れる「おにた」という存在の哀しみと貧しさを
背景とする「女の子」の存在とが会いなが
らも互いにすれ違うありようが描き出され、
さまざまな痛みを抱えた子どもたちの情動を
深く揺さぶり、「人間の問題」に関わる本質的
な思考を生み出す教材価値を有すると考えら
れる¹⁷。子どもの生きる文脈と作品世界の語りの
文脈が響き合っこそ、「人間の問題」に関わ
る深い思考が生まれる。こうした観点からの教
材研究はいうまでもなく教材研究の本来的な
姿でもあるが、こうした教材研究力養成の重要
性をあらためて確認しておきたい。

(2) 絵本など芸術の力を存分に生かした学びの創造

C先生は、読書のアニメーションに学び、絵本
の力を最大限に活用する授業をされた。「1.」
で紹介した「スーホの白い馬」の授業では、導
入で馬頭琴の演奏会を位置づけ、馬頭琴にこめ
られたモンゴルの人びとの思いに耳を澄ませ
る時を位置づけた。「学力保障の臨床理論」に
照らすとき、そうした芸術の力を生かすあり方
が本質的な意味を担うことが導き出された。

(3) 「語義」レベルにとどまらず、仲間との関わりのもとに、また物語の文脈の丁寧な掘り起こしによって「意味」を創成し、その過程を通して言葉を獲得していく学びの創造

「おにたのぼうし」の授業で生まれたある児
童の「わかちあう」という言葉が、他の児童の
思考を喚起し、やりとりを通して「意味」を
創成し、共有され、「語義」レベルにとどまら
ない、互いに痛みを「わかちあう」世界への
希求が生まれ、さらに個々人に内化されていっ
た。こうした過程があっこそ、子どもたちの
世界を豊かにする語彙は獲得される。

(4) 文学の「人生へのホリスティックな準備 (holistic preparation for life)」としての本来の機能を生かした学びの創造

「情動の領域」の揺さぶり（身体を介した文
学体験）を契機とし、虚構の世界で出会った他
者の〈からだ＝存在〉への共感と切り離されぬ
批判的思考力の生成から、「おにたのぼうし」

の授業では「わかちあう」世界への希求という、
現実を超えた新しい世界を構築する創造的思
考力が生まれた。こうしたプロセスを大切に
した学びは、学力保障とも結んで展開された
西郷文芸学をはじめとし、日本の文学教育理
論が探究してきた学びでもある。「物語的共感」
のプロセスがあっこそ、「人間の問題」に関
わる高次で複雑な思考は深まる。こうした文学
本来の機能を生かす授業が大切にされてこそ、
社会的格差克服は可能となるであろう。

このような4つの観点を生かしてこそ、文学の
授業という〈場〉の可能性はひらかれるだろう。
またこうした可能性を支える教師像としては、C
先生が読書のアニメーションの研究会に参加したり、
E先生が生活綴方の教育思想を学級経営に生
かそうとしたり、子どもについて日常的に語り合
いながら相互研鑽するあり方の重要性が浮かんで
くる。

そして何よりも、文学の授業という〈場〉は、
教師にとっても子どもの奥底に潜められた哀しみ
や痛み、そして願いと出会うかけがえのない〈場〉
となり、子どものホリスティックな（全連関的な）
発達を支える発達援助職としての本来的なあり方
に立ち戻ることを可能とするだろう。また立ち戻
らなければならない。そうすることによって、は
じめに貧困問題と学力問題を統一的に切りひら
き、社会的格差を克服する地平がひらかれるであ
ろう。

なおこうした「学力保障としての可能性」につ
いて必ず問われる「学力調査結果において数值的
に実証されているのか」という点に関しては、長
谷川裕（2020）が「(a)「読書」や「国語」に対
する肯定的な受けとめが子どもたちの間に形成さ
れていて、そのことが〈学力〉に対するプラスの
影響を及ぼしている可能性がある。(b) 子どもた
ち同士の協同的な活動を経験し、その中で自分の
意見などをのびのびと表明できていることが、〈学
力〉に対するプラスの影響を及ぼしている可能性
がある。」と述べている。今後、さらに検証を重
ねたい。

最後にあらためて確認しておくが、言うまでも
なく、本稿は文学の「読みの力」の系統的指導や
学習用語の習得および論理的思考力育成を否定し

ているわけでは決してない。明示的な「論理」の次元に教科内容を限定し、文学本来の機能を捨象する文学の授業のあり方や、学習用語の定義の習得そのものを目的化するかのごとき文学の授業のあり方が、ヴィゴツキー研究の成果に照らすとき、多様な背景を抱える子どもたちの学力保障を、さらにいえば生活的概念との往還のもとに内化される科学的概念（抽象概念）や論理的思考力の発達および「人間の問題」にかかわる思考の深まりをむしろ妨げる方向に働くことへの危惧について問題提起している。

学力保障においては、イギリスの取り組みに見られるように読書環境整備が重要な意味を帯びる。読書環境整備とリンクさせ、文学本来の機能を生かし、「情動の領域」を揺るがす文学体験のプロセスを位置づけながら複雑で高次な思考力を育成し、子どものホリスティック（全連関的）な発達を支える＝「自立した読み手」として育てる系統的指導と評価の実践的構築が今後の課題となる。

【謝辞】

本論文執筆にあたり、授業参観および省察の機会を与えていただき、さらに複数回にわたってお話を伺い、原稿を読み返す場を設けていただいた比嘉千恵美先生はじめ B 小学校の先生方に深く感謝申し上げます。

【付記】

本論文は、科学研究費補助金基盤研究（C）（研究課題／領域番号：17K04561 研究機関：2017－2019 年度 研究代表者：村上呂里）に基づき行った。また、『科学研究費補助金基盤研究（C）報告書 沖縄における「格差と学び」をめぐる臨床教育学研究－教師教育の質的向上をめざして－』（2020 年 3 月）に掲載した同名論文を加筆修正したものである。

【引用文献】

Alsop, Janrt. (2015) A Case for Teaching Literature in the Secondary School. Routledge.
 岩川直樹 (2007) 「貧困と学力－状況への感受性と変革のヴィジョンを呼び覚ます」岩川直樹・伊田広行編著『貧困と学力』明石書店。

沖縄 八重山学びの ゆいまーる研究会 (2018) 『海と空の小学校から学びとケアをつなぐ教育実践 自尊感情を育むカリキュラム・マネジメント』明石書店。
 庄井良信 (1995) 『学びのファンタジア 「臨床教育学」のあたらしい地平へ』溪水社
 庄井良信 (2001) 「物語共同体による授業改革－ヴィゴツキー理論のナラティブな構築言説－」日本教育方法学会編『学力観の再検討と授業改革』図書文化, pp99-111.
 庄井良信 (2013) 『ヴィゴツキーの情動理論の教育学的転回に関する研究』風間書房。
 田近洵一 (2003) 「司会者の言葉」全国大学国語教育学会『国語科教育』54.
 長谷川裕 (2020) 「(格差と学び) 問題との取り組みと「学びとケアをつなぐ」ことの意味－沖縄県内公立 X 小学校の「全国学力テスト」の結果の経年分析を交えながら－」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻紀要』第 4 号、pp.25-46.
 原田大介 (2018) 「国語科授業における『学びのユニバーサルデザイン』の検討 多様性を包摂する授業の構築に向けて」日本臨床教育学会『臨床教育学研究』6 巻, pp54-68.
 難波博孝他 (2007) 『文学体験と対話による国語科授業づくり－PISA 型読解力にも対応できる』明治図書。
 松山雅子 (2014) 『イギリス初等教育における英語（国語）科教育改革の史的展開－ナショナル・カリキュラム制定への諸状況の素描』溪水社。
 松山雅子 (2015) 『イギリス初等教育における国語科教育改革の研究』溪水社。
 山元隆春 (2015) 「あまんきみこ論－経験と成長のファンタジー」『ざわざわ』1 号、pp.66-75.
 山元隆春 (2016) 「国語科カリキュラムにとって文学はなぜ必要か－現代米国の文学教育論を手がかりにして－」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第 65 号。

【注】

¹ 「平成 27 年度沖縄県子どもの貧困実態調査」（平成 28 年 3 月 25 日公表、推計結果 29. 9 パーセント）。
² 沖縄八重山学びの ゆいまーる研究会 (2018) 『海と空の小学校から学びとケアをつなぐ教育実践』（明石書店）
³ 筆者が直接間接にこうした類いの語りを聞くことが多くあった。本になっているものとしては、諸見里明

(2020)『学力テスト全国最下位からの脱出 沖縄県学力向上の取り組み』（学事出版）がある。

⁴ 庄井良信(1995)『学びのファンタジア 「臨床教育学」のあたらしい地平へ』溪水社、「第Ⅷ章 芸術としての学びー 21世紀の「学力保障」とは何か」、p174.

⁵ 同前書、「第Ⅴ章 ヴィゴツキー・ルネッサンス」、p105.

⁶ ヴィゴツキー／土井捷三・神谷栄司訳(1935 = 2003)『「発達」の最近接領域』の理論』三学出版、p18.

⁷ 「一、文学読本『はぐるま』の願い」部落問題研究所・「はぐるま」編集委員会(1973)『文学読本 はぐるま 指導の手引(全)』、p4.

⁸ 村上呂里(1998)「解説」『西郷文芸・教育全集 27』(恒文社)にて、宮沢賢治「やまなし」の授業における児童の読みの生成過程より、情動の揺さぶりから文学的思考力創成に至る過程を明らかにしている。

⁹ 向山洋一「分析批評による文学の授業の身直し」(初出『教育科学国語教育』1982年10月号、明治図書)(西郷竹彦・浜本純逸・足立悦男編『文学教育基本論文集(4)』明治 図書、1988年、89 - 101頁所収)など.

¹⁰ 桂聖(2011)『国語授業のユニバーサルデザインー 全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり(授業のUD Books)』東洋館出版)など.

¹¹ 桂聖編著・授業のユニバーサルデザイン研究会沖縄支部(2013)『教材に「しかけ」をつくる国語授業10の方法 文学アイデア50』東洋館出版、p.83.

¹² 筑波大学附属小学校『筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる』東洋館出版。2016年、p110 - 111.

¹³ 宮川健郎(1993)「あまんきみこ『白いぼうし』、その見えないスイッチー『文芸研教材研究ハンドブック』を読むー」『国語教育と現代文学のあいだ』日本書籍、pp.104-113.

¹⁴ ヴィゴツキー／土井捷三・神谷栄司訳(1934=2003)『「発達」の最近接領域』の理論』三学出版、p.167頁.

¹⁵ 加藤周一・徐京植、ノーマ・フィールド(2005)『教養の再生のために：危機の時代の想像力』影書房、pp.40 - 47.これに関しては、武藤清吾(2011)『芥川龍之介編『近代日本文学読本』と「国語」教科書 教養実践の軌跡』(溪水社)より示唆を受けた。

¹⁶ 村上呂里(2020)「あまん童話の授業の可能性と課題」琉球大学言語文化研究会『言語文化論叢』第16・17号合併号、pp.23-36.

¹⁷ 山元隆春(1997)「あまんきみこ『おにたのぼうし』論」『広島大学学校教育学部紀要』(第一部(19))、村上呂里(2005)「〈新しい作品論〉〈新しい教材論〉との対話ー「おにたのぼうし」(あまんきみこ)再読を通してー」田中実・須貝千里『これからの文学教育のゆくえ』(右文書院、pp.221 - 240)、武藤清吾(2018)「おにたのぼうし」あまんきみこ研究会『あまんきみこハンドブック』三省堂、pp.54 - 57)、村上呂里(2020)「あまんきみこ童話の授業の可能性と課題」琉球大学言語文化研究会『言語文化論叢』pp.23 - 36)など参照されたい。