

琉球大学学術リポジトリ

沖縄の教室におけるリテラシー実践と〈包摂〉 —ニューリテラシー論（J. Willinsky）を視野に—

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2022-10-04 キーワード (Ja): 包摂, 再包摂, ニューリテラシー論, 沖縄, インクルーシブ教育 キーワード (En): 作成者: 村上, 呂里 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019462

沖縄の教室におけるリテラシー実践と〈包摂〉

—ニューリテラシー論 (J. Willinsky) を視野に—

村上 呂里*

Literacy Practices in Okinawan Classrooms and “Inclusion”
: Considering *The New Literacy* (by J. Willinsky) in perspective

Rori MURAKAMI*

要 約

本研究は、リテラシー実践と〈包摂〉をめぐる今日的論点を踏まえ、沖縄の教室に根ざしたリテラシー実践における〈包摂〉と〈再包摂〉の可能性について考究した。その際、J. Willinskyによるニューリテラシー論 (1990) を拠り所とした。3つのリテラシー実践事例 (小学3年生「おにたのぼうし」の授業、小学6年生「海の命」の授業、小学5年生「椋鳩十さんに学んで動物作家になろう」) からは、pariah (のけ者) とまなざされる存在を〈包摂〉することを通して、教室全体で「わかちあう世界への希求」「自然への畏れとともに命の循環を生きる」「多様な命へのケア」といった意味・価値が創成される〈再包摂〉のプロセスが浮かび上がってきた。さらには命への慈しみという視座から「世界における自分のホーム」を形づくる可能性が醸成されていった。

キーワード： 包摂 再包摂 ニューリテラシー論 沖縄 インクルーシブ教育

1. 研究の背景と目的

本研究は、沖縄の小学校で実践された3つの文学の授業を対象とし、「読むこと」と「語り合うこと」「書くこと」が関連しながら、どのように意味創成と共有がなされていったか、その相互的プロセスを省察する。そのことを通して、沖縄の教室で創成されたリテラシー実践がどのような意義や可能性を有するかについて考究したい。とりわけ本研究で焦点を当てたいのは、リテラシー実践をめぐる〈包摂〉の諸相である。

近年、インクルーシブ教育の推進 (サマランカ声明 (1994)、文部科学省 (2012) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」) の流れにあって、授業をめぐる〈包摂〉に関する諸議論が起こっている。日本ではインクルーシブ教育システムについては「特別支援教育」の枠組のもと「障害のある者と

障害のない者が共に学ぶ仕組み」(前掲・文部科学省 (2012)) と解説されている。一方サマランカ声明では、つぎのように記述されている。

学校というところは、子どもたちの身体的・知的・情緒的・言語的・もしくは他の状態と関係なく、「すべての子どもたち」を対象とすべきであるということである。これは当然ながら、障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どもたちや遊牧民の子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれることになる。

「障害」の有無に関わらず、貧困等の社会的要因や民族的地理的文化的背景も視野に広く教室で周縁化される可能性のある子どもたちを〈包摂〉

* 琉球大学教育学部国語教育講座 教授

する理念が掲げられている。こうした国際的議論を踏まえ、原田大介(2022)は、「対象を障害に限定した日本の『インクルーシブ教育システム』の意図や方向性は、国際的に見れば的を外している」(36頁)と端的に指摘している。

日本の文学教育実践史における〈包摂〉の諸相を振り返ってみると、1960～70年代には、自主編成運動と一体となった人権教育の文脈で〈包摂〉が文学教育実践の重要な論点となっていた。ここでは「読み書きが苦手」とされる学び手の存在が、教室全体の意味形成を豊かにする事例が報告されている¹。たとえば、文学教材の自主編成運動『はぐるま』の「まえがき」(部落問題研究所(1973); p.9)では、「『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」「とくに、他の教科で活躍しない子どもたちが活気づいてくる」などの教師の声が紹介されている。筆者自身が参観した「ごんぎつね」の研究授業(沖縄県B小学校)においても、授業者が最後の場面で栗を「かためて置い」たごんの心情に迫ろうとしたとき、読み書きが苦手でごんに近い体験をしてきたSさんによる「かためない方がよかった」という発言に一瞬授業者も参観者もとまどい、〈包摂〉のあり方が問われる局面があった。授業者に理由を問われて、Sさんは「かためると(見つかって)殺されるから」と答えた。Sさんはごんに寄り添い、物語への参加的読みをしているがゆえに栗を固めている間に見つかって殺されないか、はらはらどきどきしていたのである。その後、Mさんによって『かためる』という行為によって、はじめて自分を伝えられる」という反論が生まれ、「かためる」=自己表現(兵十への一途な思いの表現)説と、ごんが殺されるのをハラハラして心配する説との論点が生まれた。一見「はずれた読み」が、ごんの心情により深く迫る契機となったのである(沖縄八重山学びのゆいまー研究会(2018))参照。

このように、「特別支援教育」の枠組をこえた視野で、教室でもすれば周縁化される子ども(「ストレンジャー的な他者」)が「支援の対象」ではなく、その発言や文章がむしろ教室の意味創成において有意に働くことは藤森裕治(2009)が明らかにしている通りである。これらを踏まえ、

本稿では広く「教室で周縁化される可能性のある子どもたち」を念頭に、リテラシー実践をめぐる〈包摂〉の諸相を捉えていくこととする。

さて近年、〈包摂〉を掲げた「国語」の動向としては「国語授業のユニバーサル」がある。国語科の授業UDは「発達障害の可能性のある子を含めて、全ての子が楽しく学び合い『わかり・できる』ことを目指す通常学級の国語授業づくり」と定義され、「国語における重要な目標は、『論理』である」との立場に立ち、「発達障害の可能性のある子は、『曖昧』が苦手な子が多い。さまざまな解釈を出し合うだけではなく、それを生み出す『論理的な読み方』を明示的に指導していくことも大切になる」と述べる²。授業UDが「焦点化」「視覚化」「共有化」への意識を高めた意義などを評価する一方で、国語の授業の目標を「論理」に特化し、それを「明示的に指導」ということは、すなわち読みの道筋を一方向に定めることとなり、多様性の〈包摂〉ではなくかえって(排除)につながるのではないかという根本的な問題も指摘されている³。

原田大介(2022)は「国語科の『授業のユニバーサルデザイン』の問題」という章(76-86頁)で、国語科の授業UDについて、以下の問題点を指摘している。

- ① カリキュラム自体を問いなおす視座がない。(授業に効率的・効果的に適応させる議論が中心になっている)
- ② 外国につながる児童や多様な性を生きる児童など、発達障害以外の子どもたちの多様性が十分に想定されていない。
- ③ 単元学習の視座が欠落している。(このため、単元学習の開発や、単元を通して子どもたちを育てる研究や実践の視点が弱い)
- ④ 授業外の時間軸や空間軸を生きる子供たちへの理解が弱い。(この背景には関係性のない飛び込み授業や実験授業の検証を軸に展開してきたことが理由としてあげられる)
- ⑤ 国語科の目標や方法に「論理」を特権的・偏向的に位置づけているために、「論理」以外のことばの学びの可能性を狭めている。

この⑤と関わり、夙にたとえば浜本純逸(1978)は、西尾実による形象的思惟、熊谷孝による文学的思考、大河原忠蔵や西郷竹彦による文学的認識

力の提起などを丹念に辿り、文学ならではの思考力・認識力を軸に文学教育論を展開している。こうした文学教育研究史を踏まえ、文学の読みを「論理」の「明示的な指導」に特化することが果たして〈包摂〉につながるのか、根本的な問題が横たわっているといえよう。

藤井知弘 (2020) がヴィゴツキーのZPD (発達の最近節領域) 概念に拠って国語単元学習が培ってきた実践思想の内にある〈包摂〉の意義を改めて照射しているように、文学の授業論をめぐっても内外の理論を踏まえて〈包摂〉の諸相を照射する作業が必須となろう。その際には、原田大介 (2017) が指摘する、他の学習者が「特別な支援を要する子どもとの関わりを通して新たな学びの場に参加」する「再包摂 (リ・インクルージョン)」(124-125頁) による〈包摂〉⇔〈再包摂〉の動的なサイクルへの視野が肝要となろう。

本研究は、こうしたリテラシー実践と〈包摂〉をめぐる今日的論点——明示的な論理による〈包摂〉か、生活体験に根ざした多様な意味創造と共有による〈包摂〉⇔〈再包摂〉の動的サイクルか——を踏まえ、文字文化に非親和的で周縁化されがちな層も含めて多様な生活背景を持つ学び手の〈生きる文脈〉に根ざし、教室の相互的關係性のもとに意味創成がなされる過程に焦点を当てる。このことを通して沖縄の教室に根ざしたリテラシー実践の〈包摂〉と〈再包摂〉の可能性を明らかにすることを目的とする。その際本稿では、グローバルな視野で省察するために、pariah (のけ者) に注目したりテラシー論、J. Willinsky (1990) 『ニューリテラシー 学校における読むことと書くことの再定義 (*The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools*)』⁴に注目し、探究していくこととする。

2. ニューリテラシー論と沖縄

ニューリテラシー⁵の「New」は、J. デューイの教育哲学に由来し、ホールランゲージ、読書反応論等を踏まえ、L. ヴィゴツキー、J. ブルーナー、W. オング、M. バフチン、P. ブルデュー、P. フレイレやH. ジルーなど幅広い議論を視野に展開されている。

ニューリテラシー論は、学び手を「教室における意味の強力な源泉」=「意味のつくり手 (meaning-maker)」としてとらえ、「読むこと」と「書くこと」の本質的なつながりを説く。また「多様性」(diversity) は、学びとりテラシーの豊かな源泉となり、表現や書くことを通して最も実現され、教室に寄与する意味づくりの潜在的可能性 (potential) をもたらすものとして積極的に意義づけられている (p.33)。さらにジェンダーや人種、階層、貧困等に起因する社会的関係性に鋭く目を向け、Ray McDermott (1985) に拠りながら「読むこと」の授業で“pariah children” (のけ者にされた子どもたち) が、「無意味 (senseless)」で「貶める (degrading)」関係性のメッセージに適応させられていることを問題化し、「世界に根ざして書くこと (writing-in-the-world)」を説く (p.81)。また最終章「Critical futures」においても黒人女子学生Patrice (11学年) の沈黙をめぐる叙述 (Michele Fine (1987)) を引用し、「ある意味で、Patrice (11学年) の沈黙はニューリテラシーの最もシンプルなターゲット」であり、「彼女にとって教室がジャケットを脱ぎ、学びの過程で仲間と会話をし」、表現の形を探究するに「十分安全な場所であることを見出す」ことの大切さを説いている。

ニューリテラシーは、W. オング (1980) らに拠り、近代における声の文化 (orality) と文字の文化 (literacy) の二分法やリテラシーの強い私事化 (the enforced privacy of literacy) をこえ、社会的で公的な場にひらくことを強調する (p.179)。そして公開化 (publication) は、本気の (serious) 書くことのプログラムのための記述後の主な活動となり、それは学び手の作品への敬意を示し、彼らの言葉が世界の仲間入り (counted in the world) するように遇することとなるとする。さらに、標準語以外の母語を否定する学校の典型的なあり方を覆し、彼らが自身の声 (voice) のより力強い意味を獲得し、いかに広げていけるかを手助けするとしている (p.187)。

このような「声の文化」(orality) と「文字の文化」(literacy)、母語と国語・標準語をめぐる諸葛藤の歴史的概観を踏まえ、リテラシーをめぐる権威と著者性 (authority and authorship) の

移行を示し、多様なメディアの境界を越え、広範な文化的つながりを重視し、「世界における学び手のホーム (students' home in the world)」を形づくることを唱えている。

興味深い点として、H.ジルー (1987) が「急進的な教育者は、学校を〈可能性の場〉として関与させる言葉を発展させることに失敗してきた」なか「急進的な批判者とリベラルな実践者が出会う稀なケース」としてD.グレイブスの仕事をあげ、学校について「学生が経験を共有し、他者へのケアと関心を強調する社会的関係性において働く (識字の) 機会を準備」する場となることを説く結論部を引用していることがあげられる。これを受け、ニューリテラシーは「学校を〈可能性の場〉として関与させる」リテラシーについての最もぴったりしたレトリックの形であると述べている (p.235)。経験の共有を通して社会的関係性をケアの視座から組みかえるリテラシー実践による学校の可能性を重要視していることが伝わる。

さらにカリキュラムについてのカリキュラム、リテラシーについてのリテラシーへの究極の熟考、すなわち生成しつつあるリテラシーをめぐって生成する関係性を省察するリテラシーをニューリテラシーの要素に加えていることも注目される。

ニューリテラシーが、リテラシー実践を通して学校を〈可能性の場〉とすること、すなわち学校を〈可能性の場〉とする上でリテラシー実践を中核的に位置づけていることをとらえることができる。こうしたリテラシー実践への志向は、日本の生活綴方運動とも深く通底するといえよう。

本書の結論部では、つぎのように述べられている (p.343)。

ニューリテラシーのプログラムは、意味の生き生きした追求 (the active pursuit of the meaning) として、学校における「読むこと」と「書くこと」を再定義する。この意味づくりへの参加は、全ての学び手の権利として扱われる。これらのプログラムの努力を通して、リテラシーは魅力的で重要なコミュニティの内に生き生きしたホームを見出す。それはこの再定義のはば広さのなかで、学び手が (目の前の) ワークから見上げ、ページから多方面に手を伸ばし、自

分の居場所 (a place for themselves) を見出すと同時に、教室をこえて現在進行中の世界の全貌を見渡すことを可能とする。

以上を踏まえ、ニューリテラシーの特色をまとめる。

- ① リテラシーを「意味の生き生きした追求」として再定義し、「世界における自分のホーム (存在の拠り所、居場所)」を形づくることをリテラシーの根幹的な意義とし、「世界に根ざして書くこと」を唱える。
- ② 沈黙や排除が強いられる関係性を組み替え、学校を〈可能性の場〉とする中核にリテラシー実践を位置づける。こうした視点から、教室における“pariah children”や沈黙を強いられる学び手に関心を寄せる。
- ③ 「読むこと」と「書くこと」の本質的なつながりを説き、「意味のつくり手」として学び手が敬意をもって遇され、社会的にエンパワーされ、自らの声 (voice) をより力強く獲得していくことが志向されている。
- ④ “pariah children”や沈黙を強いられた学び手が、安心して仲間とともに自分の声を表現できるために、教室が「十分安全な場所」であることが強調されている。
- ⑤ 学び手の生活的文化的背景に根ざした「多様性」は、教室の意味づくりにおいて潜在的な可能性とされ、多様性の〈包摂〉が「潜在的な可能性」と積極的に捉えられている。
- ⑥ 社会的関係性をケアの視座から組み換えることとリテラシー実践を結び付け、リテラシー実践による学校の可能性を重要視している。
- ⑦ 言語文化をめぐる歴史的概観をもとに、私事化されたリテラシーをめぐる権威と著者性の移行を唱え、共同的社会的関係性に根ざしてリテラシーを広くひらくことが志向される。その意味において、学び手の作品の公刊化 (社会参加) が重要視されている。
- ⑧ 生活に根ざし、多様なメディアの境界をこえたリテラシーが志向されている。
- ⑨ 母語 (生活語) での表現を積極的に意義づける。
- ⑩ リテラシー実践をめぐって生ずる社会的関

係性をさらに省察するリテラシーが位置づけられている。

このような特色を持つニューリテラシー論を視野に、沖縄の小学校の教室で生まれたリテラシー実践の意義と可能性を省察していきたい。

沖縄は、地理的文化的言語的に豊かな多様性に富む一方で歴史的社会的に構造的矛盾を抱え、それと密接に関連しながら「リテラシーと標準学力」をめぐる矛盾が今日に至るまでさまざまな「問題」として顕現している。近代(明治期から昭和前期)においては、学校での母語使用の禁止を伴う標準語教育が行われ、自らの言葉(声(voice))で表現することが抑圧されてきた。戦後においては幾度かの全国学力テストにおいて劣位に置かれ、「沖縄県民としての矜持やアイデンティティ」を賭けた「悲願」⁶とともに、「先進地域」をモデルとする学力向上対策に駆り立てられてきた。こうした「言語と学力」をめぐる標準化と多様性の矛盾葛藤を深く抱えてきた「沖縄」(近代国民国家成立期に「沖縄県」とされた地域)に根ざしたリテラシー実践の省察を行う際、上述した特色を持つニューリテラシー論が提起した視座は重要な拠り所となろう。

3. 沖縄におけるリテラシー実践の省察—〈包摂〉の観点から

以上を踏まえ、沖縄のA小学校とB小学校における3つのリテラシー実践を省察する。A小学校は、沖縄本島内にあり、伝統的な地域共同体で育まれた層と貧困層の子どもたちの双方が通う。年に数枚しか服がない子どもやニグレクト等の虐待を受けている子どももいて先生方は心を痛み、支え合う関わりづくりに努めている。B小学校は、沖縄の離島にあり、歴史的事情によってリテラシー(文字の文化)から疎外された層が通い、学力問題を抱えている。2011年に、ヴィゴツキーや生活綴方運動の成果等を背景とし、地域の多様なつながりを生かした学びや「ひとりのことばはみんなのたからもの」を合い言葉にすることなどを掲げた「豊かな学びをつくる10の指針」⁷を作成し、今日もこの指針を拠り所に授業研究会を進めている。

(1) 「おにたのぼうし」をめぐるリテラシー実践

A小学校3年生の教室(22名)で生まれた「おにたのぼうし」(あまんきみこ)、『ひろがる言葉』教育出版、小学3年下)を教材とするリテラシー実践⁸について改めてニューリテラシーの視座から省察したい。「おにたのぼうし」は周知のように、「つのかくし」のぼうしをかぶり、「物置小屋のてんじょう」にしか居場所を見出せない“pariah”である「おにた」を主人公とする。

女の子の言葉を受けて、おにたが「手をだらんとさげてふるふるっとななしそうにみぶるいし」、「おにだって、いろいろあるのに。おにだって……。」という外言化された言葉とともに急になくなる場面で、Cさんはつぎのようにおにたの言葉を綴った(以下下線筆者)。

ちっくしょう、また、女の子のところにまたいきたい。そのりゆう次は、わかちあえるかもしれない。次は、なかよくしたい、女の子の母さんなあってほしい。次は、女の子の母のびょうきをなおしたい。

Cさんは、この時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、Cはふいに「ちっくしょう」と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。担任教諭によると、Cは、父親からいつも「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だった。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⁹。そんなC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。

Cさんの叫びは、“pariah”としてのおにたの哀しみ・悔しさと出会うことで、奥深く抑圧されていた自身の“pariah”としての声(voice)が「わかちあえるかしのれない」という願いとしてはじめて表現されたと解釈される。

この「わかちあう」という言葉は、授業の前半場面で「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、Dが「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。」と発言を

したことを受けている。Dさんの発言のあと、「ああ！」という納得や感心の声があちこちで生まれた。このD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共有されていくことになる。

「……」にこめられたおにたの内言としては、先ほどのCさん以外につきの表現が見られる。

Dさん

「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。」

E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、さいごに分かちあえそうだったのに、女の子の言葉でいやになったなあ。(以下、略)

最後の「おにたへの手紙」という言語活動におけるFさんとGさん、Hさんの手紙をあげる。

F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、ちゃんとおにたよといえ、次は、ともだちになれるかもしれないよ。

Gさん

(前略) 次女の子にあったときは、ぼくは、おにたよっていったらいいと思うよ。そして、はじめてにんげんと、わかちあえると思うよ。

Hさん

まこと君の家では、ビー玉をピカピカにしたり、女の子の家では赤ごはん、に豆を女

の子にあげたのに、豆まきしたいと言われて、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。

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。

Hさんは、発達上の課題を抱え、授業に参加できないことも多い。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、教室に広がったのである。I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。Hさんにとって日頃から教室が「安心安全な場」であることが感じられるとともに、「おにたのぼうし」の世界と響き合うがゆえに出現した場面ともとらえられた。

以上、他者である“pariah”（おにた）と出会うことを通して普段抑圧された自らの“pariah”としての声（voice）がはじめて表現され、そのプロセスで「わかちあう」世界への願いが共有されていった跡を辿ることができる。「わかちあう」という言葉は最初、「本」（文字文化）の世界に馴染んだ子どもから発せられ、おにたへの共感を経て教室内で「使ってみたい言葉」として共有されていった。学習自体に困難を抱える層も含め、3割近い子どもたちが書き言葉として用いている。「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、“pariah”が抱えた痛みへの共感から生まれ、教室の相互関係のもとに共有されていった「わかちあう」世界への希求は、排除される恐れがない「ホーム」としての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るのではないだろうか。

(2) 「海の命」をめぐるリテラシー実践

つぎに、B小学校におけ「海の命」（立松和平）（光村図書、6年）を教材とするリテラシー実践をとりあげる。B小学校は海に面し、もぐり漁師の祖父を持つ子どももいる。「海の命」には、もぐり漁師の父と、一本釣り漁師の与吉じいさの生

き様の対比が描き出されている。担任の I 教諭は、もぐり漁師の祖父を持つ J さんについて「今まで教科書も開かなかった J が、教科書もらった瞬間、『海の命』があるっていうのをみて、僕を見てた」のが心に残り、「J が今から生きていく中では、一つの大きなものになってほしいな」との願いのもとに「海の命」の授業づくりに取り組んだ¹⁰。

J さんの祖父 K さんは、貧困を背景に他の島から移住し、その時の様子について「(転校してきて)勉強しても難しい。漢字もわからんから、字もわからんから。ある日、友だちが十字に帳面ぶったぎって、帳面が破れた。お母さんに、お金ないから『帳面、買って。』とはいえない。十字に帳面破られて、もう。学校行けない」と、小学 2 年生から学校に行けなくなった事情を語っている。「十字」のイメージが鮮明に焼きついておられるようで繰り返し身振りも交えて語られた。その後、再び K さん宅を訪問し、絵本版の立松和平・伊勢英子絵『海のいのち』(ポプラ社、1992年)を K さん、J さん、I 教諭、同学年の教諭、筆者の 5 名で読むリテラシー実践を行った¹¹。

もぐり漁については、「潮に流されるから、泳ぎも潮に負けないようにがんばった。がんばらないと流されてしまうでしょ。海はそんな甘いもんじゃない」と語られた。潜水服もない時代のもぐり漁は、海の底にもぐる孤独と恐怖との戦いであり、(くり舟の)「一枚板の下は地獄」と言われ、死と隣り合わせである。主人公・太一少年の父も海で死を迎える。筆者らは、H さんの身体性と語りから、海に生きる「命」が常に「死」と一体である厳しさを身を以て学んだ。この読み合いで J さんは国語教科書(とうに紛失してしまい、I 教諭から貸してもらった)にルビをふり、太一役で朗読し、最終的には「じいちゃん」(K さん)の言葉と作品中の父の言葉を重ねて(大物をしとめても)「じまはだれにもするな。」を生かしたつづき創作を書いている(図)。

絵本というメディアを介して、文字の文化から疎外された H さん、J さんを中心とする読み合い・語り合いの〈場〉が生成され、それが最終的に J さんを作者とする創作へとつながっていった。

さて、太一少年がクエと対峙し、

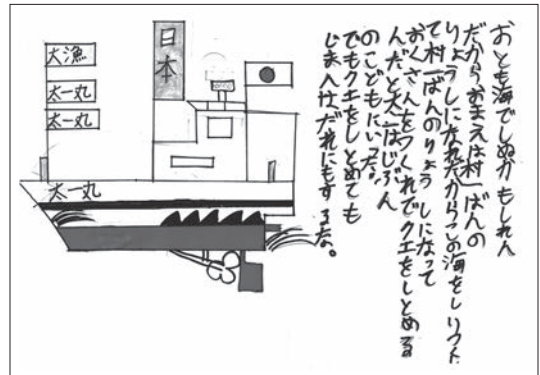


図 J さんのつづき創作

「お父、ここにおられたのですか。またあいにきますから」

と語る場面(J さんが朗読)で立ち止まったとき、K さんはつぎのように語られた。

気持ち、わかる。自分一人で獲って、一人でも喜ぶんだよ。「獲ったよ」って。でっかいの獲ったら、「うーとうとう、ありがとう」ってね、思う。

琉球の言葉で「うーとうとう」は、感嘆詞+「尊い」がつながってできた語で、先祖や神に祈るときに用いる。「お父」を「うーとうとう」に聞き違えた、完全な誤読である。文字の文化から疎外された方が、地域の言葉(声の文化)に拠って理解することでこの誤読は生まれた。この誤読をめぐっては、このままで果たしてこの作品を読んだことになるのか、一方で文字の文化から疎外された方がどう文字の文化圏アボリアに参加していくことが可能となるのかという難問が横たわっている。

この難問アボリアを考える手がかりとして、ホールランゲージで提起されたミスキュー概念を参照する。桑原隆(1992)に拠れば、ホールランゲージの提唱者グッドマン教授夫妻は長年ミスキュー(miscue 読み間違い)研究に取り組み、教材や文章のリーダビリティ(読み易さ)に役立てるこれまでのミスキュー研究のあり方を「子ども不在の研究」として批判している。K.グッドマンの研究を踏まえて D.Bloom・Alanna Rochelle King(1997)は、読者は自分に期待されている

アイデンティティへの異議を唱えることができ、読者のミスキュー分析は社会的文化的イデオロギー的なプロセスを浮き彫りにし、教師や学生にとって読みの文脈を省察する有効なツールになると指摘する。そしてミスキューは「読者がそれぞれ特有な読書の場に取り出すアイデンティティをひらく窓をもたらしかもしれない」と述べている。そのようなとらえたとき、声の文化 (orality) に生きる読者が、「海の主」(クエ) と向き合ったとき太一少年が発した「お父」を「うーとうとう」という祈りの言葉として自ずと解釈し、「気持ち、わかる」と語られ、さらにその読み間違いを参加者が間違いとしてではなく示唆深い読みとして自ずと受け容れたことは、たいへん興味深い。Kさんは同じもぐり漁師として、太一少年の「お父」の命をうばった「海の主」への畏れを共有するがゆえに「うーとうとう」と解釈をされた。身一つで「海の命」の循環を生きるがゆえに、「海の恵み」(海の命)を頂いたときに自ずと発する言葉が祈りと感謝の言葉であったのだ。このことへの気づきは、漁師という生業が「海の命」への深い畏れや祈りと一体であることをあらためて認識させ、筆者らの「海の命」の解釈をいっそう深める契機となった。海への「畏れ」への想像力を持ってこそ、太一の父や与吉じいさの漁師としての生きざまと対峙した太一少年の選択への実感的理解や批評を生むことができるだろう。

学校(文字の文化)から疎外された読者が、絵本の読み合いという、声の文化と文字の文化を架け橋する〈場〉に根ざしてリテラシー実践に参加することは、文字文化圏から疎外された側の〈生きる文脈〉からテキストの文脈を照らし出す。筆者ら「海の命」の循環の外に身を置いて読む読み手に対し、「海の命」の循環の一コマを身一つで生きるHさんの読みは、作品「海の命」をめぐるリテラシー実践の質を深める上で独自の意義を担ったといえるのではないだろうか。

(3) 単元「椋鳩十さんに学んで動物作家になろう」¹²をめぐるリテラシー実践

B小学校の子どもたちが動物好きであることから、L教諭は5年生の2学期、「大造じいさんとガン」(椋鳩十)(光村図書教科書掲載)を中心教材とし、単元のゴールを「椋鳩十さんに学んで動

物文学を創作する」と設定し、最終的に木版画と一体となった創作文集を編んだ。L教諭へのインタビュー¹³をもとに、その意義を省察する。

L教諭は椋鳩十作品を一人一冊か二冊は読めるように読書環境に心をくだき、短編を朝の時間に読み聞かせをし、「こうするとイメージ膨らむよね」や「息づかいが伝わるよね」など情景描写・行動描写を意識させた。読み書きが苦手な児童も「読み聞かせは好き」であり、耳をそばだてて聞いたという。そんなふう「どっぷり」椋鳩十文学に「浸る」時間をつくった。その上で「動物作家になろう」と呼びかけたところ、毎時間のように「先生、いつ書くの?」とわくわくする子どもたちの姿が見られたという。「より自分たちに身近な題材にするといいよね、B小学校とか、地域とか自分の家族とか」「基本的に、僕(主人公)と動物のお話にしようね」「誰かのお話ではなくて、僕と対象がいてそこの関わりのお話を作っていこうね」と、自分が主人公となる創作を呼びかけた。

こうした中で生まれた「Oとカラス」は、B小学校の体育館にカラスが迷い込み、一羽だけ、追いついても外に出ないカラスをめぐる物語である(実際の出来事に基づく)。後半の場面をあげる(登場人物の名前は実在の子どもの名前であり、全てアルファベットにしている)。

「はてな。」

ぼくは、どうして外へ逃げていかないのかわかりませんでした。

「巣があるんじゃない?」

M君が言いました。確かに、よく考えてみると、さっきくわえていたはずの赤いガムテープが見当たりません。

「あ、あそこ見て!」

M君が叫びました。よくみると、天井の角の隙間に、ハンガーやガムテープが組み合わされた鳥の巣があるではありませんか。

「だから逃げないんだなあ。」

N君が言いました。

「え、どういうこと?」

僕が聞き返すと、M君が、

「きつとヒナがいるんだよ。守るべき命があ

るから逃げないんだ。」

「なんだか悪いことしちゃったな。」

N君が悲しそうにいました。守るものがあるから、逃げないんだ。人もカラスも同じなんだと気づき、僕の心は温かい気持ちになりました。少し優しくなったような気がしました。

この作品は「実際本当にあったこと」(L教諭)に基づくお話である。作者のOさんはふだん授業に意欲が向かないが、「この単元では彼の気付きが、学級の学びを深めるきっかけを作ってくれました」という。この作品が生まれる文脈に関わるL教諭の語りをあげる。

Oは運動神経が抜群にいいので(体育の授業を)「早くやりたい、やりたい」って言うてるんですよ。そしたら、教室から体育館の跳び箱が見える。その跳び箱にカラスが飛んできて糞をしてしまう。それで「カラスがうんこをした!」「先生! カラスが体育館の中に入っていったよ!」「早く追い出して!」(中略)体育館内の天井に二羽のカラスを確認、ボールを投げたり、音を鳴らしたりして外に出すようにしてたんですよ、ずっと。一羽は逃げていったけど、もう一羽はなかなか出て行かないので、「何で逃げない?」「あっ、子どもがいるんじゃないの? 雛がいるから逃げないんじゃない?」となって。それを後々「これをお話にしてみたらどんなかねえ?」と。

学校生活の一場面を「子どもたちにとって意味ある出来事」として教師が見とり、学びとつなぎ、対話的に「書く(創作)に値する出来事」として価値づけている。生活と学びをつなぐL教諭の実践的見識の豊かさを見ることができよう。書くプロセスについては、つぎのように語っている。

本人が(一人で)全部書いたわけではないので、隣で一緒にこんなだったんじゃないかと、Oが言った言葉とか、隣にMもいて、Mが言ったことをカギ括弧に入れながら、皆の

言葉を拾いながら書いてるんですよ。(中略)あの時のことをあだこうだって言って話しながら、僕もそばにいて、(中略)子ども達なりに少しずつ形になっていくんですよ。そしてこっちも何度も褒めるんですよ。そしたらだんだん乗り気になってきて。(友だちが)「O、あんなって書けたばー」ってきて「L先生に手伝ってもらったけどよ」と言いながら。でも、ここはOの体験なので、多少先生に教えてもらったとしても自分のものだから、自分の作品だよと。

子ども同士の相互的関わりを大切に、たえず肯定的な評価によってエンパワーし、いわば共同制作として完成に至った経緯が見える。Oと周りの子どもたちの姿からは、学びから逃走しがちな子どもたちもまた「価値と文化の創造者であり生産者として存在する」(ジャンニ・ロダーリ(1990=1973) p.292) ことの証しが示され、さらに教師や仲間との関わり合いのなかで創り上げていく喜びも感じられる。

L教諭は、「大造じいさんとガン」の読みの授業との関連についてはつぎのように語っている。

(お話の)最後の、「きっとヒナがいるんだよ。守るべき命があるから逃げないんだ。」は、学習の中でハヤブサの場面があるんですけど、そことつながっています。あの場面があって、今回の一件を少し繋げて考えることができたのではないかと思います。書かせることでさらに深めることができるというか、実生活の自分事の場面でも「あっそういうことなんだな」と感じた瞬間だったのではないですかね。

このことをめぐって補足する。Oさんと仲の良いMさんが、事前学習(新出語句等に関する調べ学習)でハヤブサの習性を調べ、ヒナをかわいがっている写真をのせてポスターを作成した。そこからOは初発の感想で「どうしてハヤブサはガンにこうげきをしたのだろうか」という問いを立てた。L教諭は子どもたちの問いを「問い短冊」にして教室に掲示し、たえず読みの授業で生かし、つな

げる授業づくりを心がけている。こうした学びの伏線があって、残雪がハヤブサから仲間を守る場面の読みにおいて、ハヤブサの視点からさらにこの場面を捉え返してみるとどうなるかという想像力がOさんの内に働き、物語創作へとつながっていった。そしてそのプロセスではMさんが重要な役割を果たし、こうした教室の相互的な関わりのもとに「人にもカラスにも守るべき命がある」という意味が生き生きと創成されていったのである。すなわち、生活で心に残る体験→教師の見とり→対話によって自身の体験が書くに値することを発見する→相互的に体験の記憶を想起する→教師や仲間との関わりのもとに書きながら意味を見出していく、という生き生きしたプロセスが生まれていった。

Mさん自身もユニークな動物文学を創作している。

Mとミルク

P島には、Mの大好きな鶏たちが、学校の校庭で仲良くくらしていました。ニワトリ小屋はありますが、ほとんど小屋に入ることはありません。夜は、大きなガジュマルの木に登り、木の上で夜を過ごします。Mがエサを持っていくと、「ココココッ。」とうれしそうに集まってきます。その中でも、体が真っ白で、かわいい声で鳴くニワトリがいました。Mは、そのニワトリの名前を「ミルク」と名付けて、とてもかわいがりました。

ある夏の日の夜。P島に大きな台風がやってきて、Mが大切にしていたニワトリのミルクがいるニワトリ小屋が、ふき飛ばされてしまいました。ミルクは、何とか車の下に隠れて命を守ることができましたが、他のニワトリは姿が見えなくなりました。仲間がいなくてひとりぼっちになってしまったミルクをかわいそうに思ったMは、P島のとなりのQ島にあるB小学校にあるニワトリ小屋に連れて行きたいとお父さんに相談しました。お父さんは、学校に連絡すると、校長先生も快く引き受けてくれました。

Mは、六年生のお兄さんたちと一緒にニワトリの世話をしました。毎朝、ニワトリ小屋

のそうじをいっしょうけんめいがんばりました。ミルクは、初めはさみしそうでしたが、だんだん慣れて他のニワトリとも仲良くなってきました。そんなミルクを見て、Mはとてもうれしく思いました。

この作品も実際のMさんの体験に基づいている。Mさんは、毎日何かあると飼育小屋に行ってミルク（実在のニワトリの名前）を抱きしめ、それゆえミルクのさみしそうな様子や変化を肌身で感じ取っていた。MさんもOさんもふだんの教室ではpariah的な存在であるが、島の自然の中で多様な命との触れ合いによって「根っここのこういう優しさ」（L教諭の言葉）を育てていた。こうした優しさが、動物文学創作という言語活動の〈場〉の設定によって生き生きと表現されたのである。読み書きを苦手とする彼らが、書くことを通して大切な居場所（ホーム）を見出し、かけがえのない意味（＝あらゆる命に守るべき命がある）を創り出している。そこに読書環境を整え、MさんやOさんの「根っこ」にある優しさを見守る温かなまなざしを行き届かせ、たえず彼らをエンパワーし、学びを支えるL教諭の姿勢があったことはこれまで見てきた通りである。

ジャンニ・ロダーニ（1990=1973）は、実際に物語の語り手として学校訪問した体験をもとに「たとえ名前だけでも、物語の中に混じり込むのを楽しむ場合がよくある」と述べている（p.201）。森田信義（1975）は「文学的文章創造の指導仮説」について、「一 感動を育て、みつめるようにさせるための指導」、「1 モチーフやテーマを自覚させる。」「2 自分と結びつけて環境や人間関係を見つめさせる。」「3 他者の目で自分と環境を見つめさせる。」の3点をあげ、そのために「経験したことを想起させ、評価させる。」「『わたし』ではなく、『自分の名まえ』を主人公にして書かせる。」などの手立てを提案している¹⁴。L教諭が子どもとの対話から自ずと編み出した手立ては、こうした「仮説」を小学校高学年段階で具現化したものといえよう。すなわち「自分の名前を主人公とする」という手立てによって、書くことに抵抗の大きい子どもたちも生活体験に基づき創作し、「作家」となることができたのである。

L教諭は、主人公を自分の名前とするとともに、ペンネームについてはつぎのように語っている。

（隣のR先生のクラスで）「先生、ペンネームでもいいですか？」というのが出たらしくて。「それ面白いね」と言って自分たちのクラスもやるやると言って。ペンネームで大笑いしたりとか（笑）。（中略）そういうちょっとした楽しみ方もあったりして。楽しみながら書くという感じでやっていました。図工の木版画もカラー版画にしてこれとちょっとつなげてみても面白いんじゃないと言っていつもR先生と話していました。

こうしたペンネームを考えたり、版画との融合表現にしたりという「遊び」の要素があって子どもたちは書くことへの抵抗から解放されて、遊びながら「作家」となっていく。

三藤恭弘（2021）は『『物語の読解』学習と『物語の創作』学習を螺旋的・連関的に配慮した学習指導』（p.170）の重要性を示している。L教諭は読書環境デザインを土台としながら、子どもたちの〈生きる文脈〉に根ざして物語の読みを生成させ、それと連関的に創作へとつなげていった。子どもたちや同僚との対話を通して自ずと編み出していった種々の手立ては、文字文化から疎外された子どもたちを「作家」にするヒントに満ちている。

文字文化圏に非親和的な子どもたちが身の内に培ってきた「多様な命へのケア」という視点から世界を豊かにする潜在的可能性を、「動物作家になる」ことを通して顕在化させ、「学校の可能性」を示したL教諭の実践は、沖縄発のリテラシー実践として魅力に富む。

おわりに

3つの実践事例からは、pariahとまなざされる存在を〈包摂〉することを通して、「わかちあう世界への希求」「自然への畏れとともに命の循環を生きる」「多様な命へのケア」といった意味・価値が創成され、さらには命への慈しみという視座から「世界における自分のホーム」を形づくる〈再包摂〉の可能性が浮かび上がってきた。そこでは、子どもたちそれぞれに固有の〈生きる文脈〉

と粘り強く対話し、pariahとして抑圧された〈声〉を解放させたり、自らの生活経験を表現するに値することとして自覚させる働きかけや、「声の文化」と「文字の文化」を架け橋し、「作家」（文字文化圏のかけがえのない参加者・意味の創造者）としてエンパワーするさまざまな手立ての工夫の案出が見られた。

B小学校で実践された「おにたのぼうし」では、次のような「おにたへの手紙」が綴られている。

（前略）わたしも、おにたになりたいな。どうしてきえたの？ ○○島にきたらよかったのに。B小学校の三年二組は、おにたにむかって「豆まきしたい」「おには、わるい」とか言わないよ。いっしょになかよくなって、世界みんなにおにはには、いろいろあるよって伝えようね。

そして、いつかは、やさしいおにとみんなでくらす平かな世界にしようね。

物語世界に参加し、おにたが、排除を恐れずに安心して居られるホームとして「○○島」と「B小学校」を示し、「平かな世界にしようね」と「世界みんな」に呼びかけている。物語世界に参加し、ホーム（教室）への信頼に満ちて世界に発信している。B小学校において培われてきたホームを形づくるリテラシー実践の伝統が感じられる文章である。

本研究は、全国学力テストなどの量的測定では計れない、リテラシー実践の質的意味について〈包摂〉という観点から考察を試みた。なお本研究は、「沖縄」を本質主義的に捉えるものではなく、グローバルな視野から〈標準化と多様性〉をめぐる矛盾葛藤と可能性を孕んだ一つの地域として捉え、リテラシー実践の意義を探究するものである。

【引用・参考文献】

- David Bloom・Alanna Rochelle King Dail（1997）, *Toward (Re) Defining Miscue Analysis: Reading as a Social and Cultural Process*, Language Arts, Vol.74, No.8
桑原隆（1992）『ホール・ランゲージ』国土社。
ジャンニ・ロダーリ／窪田富男訳（1990=1973）

『ファンタジーの文法 物語創作入門』

原田大介 (2017) 『インクルーシブな国語科授業づくり 発達障害のある子どもたちとつくるアクティブラーニング』 明治図書

原田大介 (2022) 『インクルーシブな国語科教育入門 マジョリティを前提につくられたカリキュラム・授業方法を問いなおす』 明治図書

浜本純逸 (1978) 『戦後文学教育方法論史』 明治図書

藤井知弘 (2020) 『「包摂」概念から照射する『国語単元学習』の意義：ヴィゴツキーの特別支援教育の視点を援用しての学習論』 『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』 4巻, pp. 181-189.

藤森裕治 (2009) 『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』 東洋館出版社

三藤恭弘 (2021) 『「物語の創作」学習指導の研究』 溪水社

文部科学省 (2012) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」 (文部科学省HP)

注

¹ たとえば「まえがき」(部落問題研究所 (1973) 『文芸読本 はぐるま 指導の手引き (全)』p.9) で紹介された教師の言葉など。

² 桂聖「国語授業のユニバーサルデザインに関する理論と方法」桂聖他・日本授業UDO学会 (2021) 『授業UDを目指す国語 全時間授業パッケージ』 (東洋館出版) に拠る

³ 原田大介 (2018) 「国語科教育における「授業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』第6巻) を参照されたい。

⁴ 本書については、マイケル・アップル他編 (1993) 『学校文化への挑戦—批判的教育研究の最前線』 (東信社) の「4章 ニューリテラシーの理論」(平沢安政)がその概要を紹介している。本稿は、この書を参照しつつ、John Willinsky (1990), *The New literacy :Redefining Reading and Writing in the Schools*, New York Routeledge に拠った。

⁵ ニューリテラシーという概念については、テク

ノロジーの進化に伴うリテラシーの革新という視点から用いられるが、本稿における「ニューリテラシー」概念は、John Willinsky (1990) に拠る。

⁶ 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組み』 学事出版, p.101.

⁷ 沖縄 八重山学びのゆいまる研究会 (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), p.33-37.

⁸ なお本実践については「学力保障の臨床理論」という視点から取り上げ、考察している (『学力保障の臨床理論』と文学の授業の可能性) 『琉球大学教育学部紀要』第97集、2020年3月, pp.35-51)。本稿ではニューリテラシーを視野に「包摂」という観点から改めて考察を試みている。

⁹ 2年生のときの担任と3年生のときの担任のお話による。

¹⁰ この語りをめぐっては、村上呂里・山口剛史・望月道浩「〈語り合う場〉で編み直される教師の専門性—貧困問題と学力問題の間で苦悩する教師たち—」(日本臨床教育学会『臨床教育学研究』9号、2021年(印刷中)を参照されたい。またI教諭による「海の命」の実践記録については、沖縄 八重山学びのゆいまる研究会 (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』の第2章実践10「海人文化の誇りを賭けて読む物語教材「海の命」をご覧ください。

¹¹ 本実践については、村上呂里 (2017) 「再考・教室で『読むこと』: 海人とともに読む『海のいのち』」(『日本文学』66巻3月号, pp.12-25) で考察を試みている。本稿では、「包摂」という観点から改めて考察を試みている。

¹² 単元「椋鳩十さんに学んで動物作家になろう」については、日本国語教育学会沖縄支部紀要『ていんがーら』創刊号 (2020) (pp.61-75) を参照されたい。

¹³ 2020年10月31日 1~16時、S小学校理科室にてL教諭に対し、琉球大学教育学部国語教育専修

学生の又吉凛音、照屋桃香、島袋奏子、筆者の4名で半構造化インタビューを行い、文字起こししたものをし教諭に修正していただいた。インタビューの詳細については、2020年度琉球大学教育学部国語教育専修卒業論文・又吉凛音『自立した読み手を育てる文学の授業研究－読みの生成過程に注目して－』の第3章第2節を参照されたい。

- ¹⁴ 森田信義「認識力を育てる作文教育・構想編」福岡教育大学国語科研究室・附属小倉中・福岡中・久留米中『認識力を育てる作文教育』（溪水社、1975年所収）、pp.57-58。