

# わたしが与える「自由」は「不自由」？

## 特別支援学校における句会の授業を手がかりとして

Will the Teacher Trouble Students by Freeing Them? :  
Focusing on the Lesson in Which the Students Create a Haiku Poem in the Special-needs School

渡辺哲男

WATANABE, Tetsuo

**【要旨】** 筆者の前任校である滋賀大学教育学部附属特別支援学校における、筆者自身による俳句をめぐる授業実践とそのリフレクションをもとにしながら、授業中の教師による「自由に表現してもよい」という、ただ一つの解答のない、オープンエンドな授業展開を匂わせることばが、じつは学習者たちの「不自由」を招いていたということを指摘し、「特別支援学校」は、「教育」という営みの本質的な問題が浮き彫りになる場でもあることを論じる。また、俳句をめぐる授業を着想するに至った経緯を、俳人の論じているところと「言語論的転回」の重なりを見出しながら述べ、学習者の表現活動による世界認識の更新が、「特別支援学校」という場で実現するのかどうか、その可能性を考察する。最後に、本稿の考察をもとに、教職教育、現職教育における「特別支援教育(学校)」の捉え直しに言及し、大学教師が現場で授業実践を行うことの意義として見出したことを示す。

キーワード 学習者の自発性／主体性、自由、言語論的転回、俳句、特別支援教育

### はじめに

本稿は、筆者自身が前任校である滋賀大学教育学部特別支援学校で行った、生徒が俳句を詠み、鑑賞するという授業の「実践報告」である。とはいえ、これは単に大学教師が特別支援学校で授業を行ったという「珍しい」試みの経過を祖述するだけの論稿ではない。この授業で起こったことを通して「教育」の本質的な問題が浮き彫りになったこと、そしてそれは、非自閉症者には「OFF」になっていることが、自閉症者には「ON」になっているがゆえに顕在化したものであ

ることを論じる。さらには、この実践の含意として、特別支援教育(学校)というものの捉え直しについて言及してみたい。その意味で、本稿は「研究論文」でも「実践論文」でもない(ある)、両者の境界線上に位置づくものとなろう。

今日の学校の授業で、教師が「自由な」発言を学習者に求めたり、班活動などで学習者同士に「自由に」話し合いをしてもらったりする場面は、よくみかけることである。教師による一方的な「教え込み」が悪とされ、学習者同士が探究しながら学ぶ姿が理想とされるのは、現行の学習指導要領で各教科の枠を超えた「言語活動の充実」が謳われたことで、より強固なものとなったと思われる。また、教師があらかじめ用意した「答え」にたどり着かせる授業ではなく、学習者の「主体性」や「個性」を尊重したオープンエンド型の授業が、いま広く行われている授業スタイルだといえるだろう。

しかしながら、学校において学習者が「自由に」発言したり、書いたりする場面で、本当に私たちは「主体的に」考え、「自由に」言ったり書いたりしていたであろうか。たとえば筆者自身も経験したことであるが、小学校の頃、夏休みの宿題に出された読書感想文は、「自由に書いてよい」と言われながらも、「面白かった」「つまらなかった」と書くわけにはいかず(と、何となくわかっていた)、一体何を書けばよいのかさっぱりわからなかったし、「自由に」書かれたはずの読書感想文のなかから「優秀な」ものが選抜されてコンクールに出品されていたのである。このような事例を示すまでもなく、「教育」という営みのなかでは、まったくゼロからの「自由」などというものは存在しえないのだということは、すでに議論されていることである。たとえば、仲正昌樹は、当時の「ゆとり教育」で叫ばれていた子どもの「主体性」に関して、何もないところから出てくる「主体性」などないのだということを、ルソーを援用しながら次のように論じている。

全くの「無」の中に「主体性」なるものが急に自主的に生じてくるものではなく、一定の文脈(コンテキスト)の中でのみ「主体」が現れてくる〔中略〕各人が、ある一定のルールや慣習の体系を備えた「社会」と関わりを持っているからこそ、それを受け入れるか抵抗するかという「主体的」判断の余地が発生するのであって、ルソーの「自然人」のように社会から孤立していれば、周囲で生じているさまざまな事態に対して単に物理的に<sup>レ</sup>反応、するだけである。(仲正 2003: 121)

あるいは、田中智志は、やはりルソーの『エミール』における「もちろんかれは、自分の望むことしかしないだろう。しかしかれは、あなたがさせたいと思っていることしか、望まないだろう」という一節を引いて、「自発性は、選択が可能になったときにはじめて、つまり複数の選択肢肢が受容されているときにはじめて、出現するものなのである」(田中 1999: 20)と述べている。教員採用試験対策的に「ルソーは子どもの自発性を重視した」と覚えている人には、信じがたいことであるが、ルソーは、子どもの「主体性」というのは、あたかも仏陀の手のひらの上のことなのだと言っているわけである。

にもかかわらず、教室ではこうした議論が顧みられることなく、いまだに学習者の「主体性」が発揮されることがめざされ、その「主体性」に基づいた、オリジナリティ溢れる「自由な」発言がなされることが期待されているといえる。それは、現場の授業では、教師が「自由な」発言を求めると、学習者の側からそれなりに(教師の意図や求める回答を彼らなりに推測して)「自由

な」答えが返ってくるという現実があるからだろう。すなわち、実際の現場においては、学習者があたりまえのように「自由に」発言しているのだから、上述の、ゼロからの「主体性」などない、完全な「自由」など学校にはない、という、学校の根源に存在する問題を顧みる必要は、そもそもないのである。

このように、学校現場では、「不自由」なのに、「自由に」学習者がふるまっている部分があるということが露見しにくい。たとえば、授業中に「自由に考えてみて」とか「好きなところに行っていていいよ」と教師に言われたクラスの学習者の大半が「自由」に行動しているにもかかわらず、ごく少数の学習者が、何もできずに困惑している姿を目にすることがある。こういう場面に遭遇したとき、私たちは彼らが少数であるがゆえに「恥づかしがっている」「主体性がない」と評価してしまいがちである。それはおそらく、多数派が「正常」で、少数派が「異常」とみなされてしまうからである。しかし、むしろ、学校での「自由」が虚構であるとすれば、「健全」なのは、むしろ動けない彼らのほうなのである。本当は「自由」ではないのに「自由」だと言われてしまっているのだから。私たちのほうが「異常」なのだ。

このことは、私たちが「多数」に括られているときには、自覚できないことであるが、本稿は、いわば、この括りを解いたときにみえてきたものを示し、私たちが「括りを解く」ことの意味を考察せんとするものなのである。以下では、この「括りを解く」ということの意味について、予告的に次のケースを用いて述べておきたい。

「観察映画」という、ドキュメンタリー映画の一ジャンルを確立した、想田和弘という映画監督がいる。近年彼は、劇作家・演出家である平田オリザと劇団青年団を追った『演劇1・2』、選挙に立候補した自分の大学時代の仲間を追った『選挙』など、多くの作品を発表し、高い評価を受けている。こうした彼の作品のなかに、『精神』がある。この作品は、岡山県にある精神科診療所「こらー岡山」に通う患者や医師を撮影、編集したものであるのだが、この映画の上映後に刊行された撮影のドキュメント／ルポタージュ（想田 2009）によると、彼はこうした患者をみて「会う人、会う人が、哲学者のように思えた」（69）と述べている。それは、私たちが社会でスムーズに生きていくためにあえて疑問をもたずに通過してしまうところを、患者たちは追究しようとするからだというのである。おそらく想田は、彼らを「観察」することで、逆に彼らの世界から私たち自身が相対化されるということに、撮影の過程で気づいているのだろう。

この「相対化」は、本作の撮影の過程で意外な形で露呈する。撮影に付き添っていた想田の妻（感情移入しやすい質だという）が、患者と丸腰で話をしていくうち、患者たちと自分の共通点を発見し、自分も病気なのではないかと考え、精神状態が不安定になってしまい、ついにはこらー岡山の医師に診察の予約を入れるに至ったというのである（79-80）。このエピソードは、病気でないことと病気であることの境界線を越え、自身の世界を出たところから自分をみつめ直したとき、自分も病気なのだ気づいてしまったことを示している。

筆者が自身で特別支援学校で授業を行うという機会を得て気づいたのは、まさにこのことであった。すなわち、自閉症者の教室が、非自閉症者の教室を相対化するのである。特別支援学校をケースにした論稿というと、多くの人びとは特別支援学校（教育）特有の問題を論じるのだと早合点してしまうが、本稿の立場はそうしたものではない。特別支援学校で起きていることは特別な学校の特別なことではなく、どの学校にもあることなのだという、そして、そのことは特別支援学校という場であるからこそ、くっきりみえたのだということ、これから本稿で論じて

いきたい。ただし、そのことは、この試みの過程で偶然にみえてきたことであるので、もともとの句会の授業を構想した経緯もあらかじめ述べておくことにしたい。また、本稿は、筆者の授業の「失敗」から生まれたものだという 것도 予告しておこう。

## 1 当初の目的：特別支援学校で俳句の授業を行うことの狙い

### (1) 滋賀大学教育学部附属特別支援学校との関わり

まずは、なぜ筆者が特別支援学校で句会をするということを思い立ったのかについて述べておきたい。そのためには、最初に筆者と前任校である滋賀大学教育学部附属特別支援学校との関わりについてふれておかなければならない。筆者は2010年4月に滋賀大学教育学部に着任後、立教大学に異動するまでの3年にわたって附属特別支援学校と共同研究を行ってきた。年2回の国語科の共同研究会（あるいは、それに向けた授業参観）のほか、毎年夏休みに恒例で行われる特別支援学校の全教員を対象とした研修会があり、これらのイベントを通して特別支援学校との交流を深めてきた。夏休みの研修会では、毎年講演を行ったのだが、着任初年度の夏休みの研修会においては、「言語論的転回」をテーマとした講演を行った。その内容は概ね以下のとおりである。

ソシュールを日本に紹介する立役者の一人となった丸山圭三郎や思想家の内田樹が、アメリカ人は肩が凝らないという事例を用いて平易に説明した（丸山 1984；内田 2002）ように、「肩凝り」ということばがあるから、肩が凝るのだというのが、「言語論的転回」の平易な説明である。英語で「肩凝り」に該当する表現がないので、アメリカ人は「背中が痛い」と表現するらしく、筆者が昨年度担当した授業に出席していた中国人留学生に尋ねてみたところ、やはり「肩凝り」に該当する中国語はなく、この留学生は、「日本語で『肩凝り』を習ってから肩が凝るようになった」と話していた。すなわち、私たちの思考がいかに言語に規定されているかということを論じた、いわば「ことばが世界をつくる」のだという思想が、ウィトゲンシュタインやソシュールによってもたらされた、「言語論的転回」である。

ソシュール言語学がわが国への導入に大きく関わった言語学者・小林英夫は、この「言語論的転回」を、失語症の事例を用いて説明している。小林は、「赤」ということばを有さない失語症患者は、目の前にあるいくつかの糸を「同じ」色だと括ることができないという事例を援用して、ことばに関わる障害のない人びとは、「赤」ということばがあるからこそ、同色系の色を「同じ」だと括れる（これを小林は「範疇的態度」があるということだという）のだと論じたのである。

しかし、「赤」ということばを有してしまった私たちは、その色をみた瞬間、それを「赤」だとカテゴライズしてしまう。その色を何にも区分けされない、いわば「ことば以前」の状態を経験するということは、「赤」ということばを有しているがゆえに、不可能になるのである。「ことば以前」の経験というのは、西田哲学的にいえば（西田 2012 [1911] etc.）、主客を超越した経験ということになるのだろうが、ことばを獲得している私たちには、ことばを有しているがゆえに、困難なのである。だとすれば、特別支援学校においては、子どもたちに、同じ色を括ることができるようにする（＝「範疇的態度」の獲得をめざす）のではなく、「範疇的態度」が獲得できないことを生かすという、もう一つの道が考えられるのではないだろうか。着任年度の講演で筆者が特別支援学校の教員に提示したのは、こうした問題であった<sup>1</sup>。

「範疇的態度」の獲得が困難であり、逆にそれを生かした「教育」の道をめざせないのか、というこの時点での筆者の問いは、附属特別支援学校に通う自閉症スペクトラムの児童生徒には、「ことばで世界をつくる」という営みが困難だということが前提となっている。しかしながら、筆者は自閉症を専門的に研究しているわけではなく、この前提はきわめて不確かなものである。そこで筆者は、この前提を問い直すため、その後、筆者が関与していた国語科の共同研究会のテーマには、国語科という枠にとらわれない、「児童生徒の『表現』」を設定した。そして附属の先生方には、研究会で話題になった、素振りが気になる児童や生徒の「表現」に注目してもらうことにした。また、当初大学からは筆者だけが国語科共同研に関わっていたが、児童生徒の「表現」への着目に興味をもってくださった、滋賀大学の同僚で美術教育講座の大嶋彰氏<sup>2</sup>（専門は絵画）が、2011年度から関わることになった。こうした大学と附属特別支援学校の交流が3年目を迎えた2012年度に、筆者は、児童生徒が言語活動によって自らの意味世界を広げているかどうか（世界認識の更新を行っているかどうか）を、自身で授業を行うことによって<sup>3</sup>検証することにしたのである。

## (2) 俳人による「言語論的転回」の援用

そのための手立てとして、筆者は協力を得られたいくつかのクラスで「句会」を行うことにした。それは、現在佛教大学教授で俳人である坪内稔典の俳句や句会の考え方が、「言語論的転回」を具体化したものであると考えたからである。また、同じく俳人の千野帽子は、その著『俳句いきなり入門』（千野 2012）のなかで、「作句における言語論的転回」という一節を設けて、作句と言語論的転回の関わりをより明示的に論じている（千野 2012, 106ff.）。これによると、初心者はどうしても自分の制御できることばで作句をしようとしてしまう（結果よりも自分の言いたい内容が大事）のだが、段階が進むと、自分の言いたいことはどうでもよくなり、自分の「外」のことばで作句が行われるようになり、いい結果を出すのが第一になっていくという（113-114）。千野曰く「意味不明な句ができて、「だれか読み手が意味を見つけてくれる」と信頼することで」（114）。

坪内は、言語論的転回という用語を用いてはいない<sup>4</sup>が、俳句は「断片」だということを盛んに述べている。五・七・五という限られた音数で表現する俳句の形式そのものが、思ったことを十全に表現することをそもそも許さず、表現してみて初めてわかる、あるいは読者の自由な読み方を許すというのである。これを坪内は俳句の「片言性」と呼んでいる（坪内 2010a, 2010b）。その片言性に基づいて、作句をしたあと、参加者が自由に詠まれた俳句を合評するのが、坪内の句会なのである。筆者は、先の千野や、こうした坪内の考えにふれ、また、渡辺（2013a）で論じたように、表現するという営為自体が世界認識を切り開く営為なのだというフィードラーの思想をふまえて、俳句という断片のことばで表現するという営みによって、新しい世界を切り開くということが、特別支援学校に通う児童生徒に可能であるのか、もし可能であれば、どのような援助が教師に可能であるのかを、自身で実践することによって考えてみたいと思うに至ったのである。

結論を急げば、筆者自身が授業を行うことで了解したのは、特別支援学校の生徒のなかには、独自の回路で世界認識の更新をしている人がいる一方で、意味の世界の鎖にとらわれ、そういう営みができない人もいる、ということであった。次節では、こうした生徒の「発見」の過程と、

その過程で筆者が児童生徒に与えた「自由」が「不自由」になってしまった状況とその背景について論じることにしたい。

## 2 「自由」のつもりが「不自由」を与えてしまった特別支援学校での実践

筆者は、上記の狙いをもって、2013年2月18日に高等部において、同21日に中等部において、それぞれ約1時間ずつ俳句の授業を行った<sup>5</sup>。両クラスとも、事前に授業参観を行い、通常の授業担当であるI教諭（高等部）、N教諭（中等部）から生徒の様子について説明を受けた。両教諭ともに以前から筆者とは共同研究会で関わりがあり、2012年夏休みの講演で、筆者の授業構想を理解してもらうため、教員に句会をしてもらったあと、筆者の授業への協力を求めたところ、趣旨に賛同してくださり、授業の場を提供していただいた。なお、高等部は比較的「軽度」の自閉症の生徒が集まった生徒8名のクラス、中等部はそれよりはやや「重度」の生徒が集まった4名のクラスである（図1）。

2回の授業の内容をすべて詳細に記すと膨大な「ドキュメンタリー」となってしまうので、整理して示すことにしたい。まず、句会は坪内の句会方式を今回の授業にそのまま適用するのには無理があると考えたので、特別支援学校の生徒に適用できるように、下記のようにアレンジしてみた。

- ①季語はあらかじめ決める（今回は「春近し」とした）
- ②その場で思いついた5音のことばを適当に考えてもらう
- ③その紙を回収してシャッフルし、別人の書いた5音のことばを配布
- ④季語5音と他人の考えた5音のことばは決定しているので、この2種類は必ず自分の俳句の中に入れて、残りの7音のことばを自分で考えて埋めて俳句を作る  
→坪内の代表作「たんぼぼの ぼぼのあたりが 火事ですよ」のような俳句が作れないか
- ⑤匿名で読んでもらった句を披露してもらい「句会」を行う



図1 高等部での授業の様子

## (1) 高等部の女子生徒 A の場合

まず最初に行った高等部の授業では、事前に筆者が参観していたこともあり、突然見ず知らずの人が入ってきたという生徒たちの戸惑いはとりあえずはなく、軽く自己紹介をして授業に入ることができた。また、本来の国語科担当である I 教諭が、筆者が俳句の授業を行うことをふまえて、すでに前の時間に生徒に自由に俳句を詠んでもらう授業を行っていたということもあってスムーズに授業に入れたのだが、上記の②の段階で、早くも授業が止まってしまうという事態が起きた。8名の生徒のうち、女子生徒 A が、5音のことばを自由に考える段階で、筆が完全に止まってしまったのである。

この様子を見た筆者や参観していた I 教諭がいろいろと支援を試みたのだが、結局彼女は「適当に」思いついた5音を書くことができなかった。筆者はこの生徒 A に対して、「何でもいいんだよ」「適当でいいから」「何も考えなくてもいいんだから」と段階的に声をかけた。筆者としては、これらのことばで彼女の（書かなければならないという）呪縛から解放しようとしたのだが、ことばをかけるたび、彼女は「書く」と言って、書こうとする素振りをみせるのだが、結局書くことはできなかった。他の生徒が何かしら書いているのに彼女だけ何も書かないまま進めるわけにもいかず、また、授業開始から30分以上経過してしまったため、最後に I 教諭と相談の上、あとで書くことにしてもらい、筆者は「じゃあ、とりあえずいまは書かなくていいよ。あとで考えよう」と声をかけた。ところが、彼女はやはり「書く」といって5音記入する用紙をぐっとつかんで離さなくなってしまったのである。

## (2) 高等部終了後のリフレクションで

授業後のリフレクションには、筆者、I 教諭、大嶋氏と、大学院生で学部生の頃に坪内稔典の指導を受け、自らも結社に参加して俳句を詠んでいる T、さらに筆者の学部のゼミ生1名が参加した。ここでの議論の中心となったのは、生徒 A の様子と、それに対する筆者の対応についてであった。彼女が何も書けなかったのは、前述のとおり、書こうとする意欲がなかったからではない。筆者は A の気持ちをできるだけ楽にするために「何でもいい」「適当でいい」などといったことばを重ねたのだが、このことばはかえって彼女を追い詰めることになってしまっていた。さらに、「もう書かなくていいよ」という、「呪縛」から解放するための「最終手段」も、結局は完全に彼女を追い詰めることばとなってしまった。

こうした様子についてリフレクションで話し合われたのは、A がいかに「意味の世界」に縛られてしまっているかということである。筆者が「自由」「適当」ということばを用いて、正解がない問いを投げかけているにもかかわらず、A は、何か「正解」があり、教師が期待する「答え」があるという前提に立ち、正解を出さなければならないというある種の強迫観念にとらわれているのである。この彼女の「硬さ」の要因として議論されたのは、彼女が特別支援学校に来る以前、「通常級」にいた頃の「傷つき」があるのではないかということであった。彼女が「通常級」に通っていた頃、教師からの発問に上手く答えられなかったり、あるいはそのことを責められたりということがあったとすれば、そういった経験を受けた回数が多いほど、何かしらの「答え」を何とか見出さなければと思うのではなかろうか（のちの中等部の授業終了後のリフレクションで指摘があったことだが、中等部ではここまでの「硬さ」は見受けられなかった）。

すなわち、A が好きな5音のことばを「自由に」書けなかったのは、彼女が「自閉症スペクト

ラム」だったということが直接の要因ではおそらくない。それ以前の彼女の「傷つき」経験が、正解のない状況の中でそれを探し出そうとすることになってしまったのではないだろうか。こうした議論をふまえ、3日後の中等部の授業では、このまま同じ授業を行うことは困難であると思われるので、改善を図ることとなった。

なお、これはまったくの「余談」なのだが、高等部の授業の翌日、附属中学校で教育実習の事前指導の一つとして位置づけられている「交流実習」が行われた。筆者は国語研究室の2年生10名を引率したのだが、プログラムの中に、授業中の生徒(3年生)の班活動に学生が参加するというものがあった。この日の課題は卒業前に600字で批評文を書くという単元のなかで、テーマ決定のためのアイデアを練るというものであった。イメージマップを使って、キーワードを書きながら自分の考えを広げるという作業であったが、さまざまなキーワードを書いてアイデアを着実に具体化する生徒が多い一方で、少数ながらまったくキーワードが書けない生徒が目にとまった。前日特別支援学校で手が止まってしまった生徒をまのあたりにした筆者は、ここでキーワードが書けなかった生徒と、前日のAのケースはまったく同じことなのではないかと感じたのである。

### (3) 中等部の男子生徒Hの場合

#### ①事前の授業参観の様子

高等部の3日後に行われた中等部の授業について述べる前に、中等部の普段の授業を参観したときの様子にふれておかなければならない。この参観で、この授業冒頭で簡単なゲームをしたのだが、4名の生徒のうち、H(男子)は、このゲームで間違いをしてしまうと、その直後から机に突っ伏し、授業中ほとんどそのままの状態になってしまった。

普段授業を担当するN教諭は、授業の冒頭でこうしたゲームのようなことをしてから絵本の読み聞かせを行い(毎回同じ本を読むことが多いが、生徒が要望したものを読むこともあるようである)、その後少ない字数であるがその絵本の感想文を書く。彼はこの授業で感想文をまったく書けなかったが、N教諭から聞いたところによれば、普段の授業でもほとんど書けないそうである(ただし、一番印象に残ったところをそのまま写すように指示すると、それなりに意味のある箇所を抜き書きすることもあるという)。

こうした彼の様子も、特別支援学校の自閉症スペクトラムの生徒だから、感想文も書けないし、ゲームで間違いをしてしまうと授業に参加できなくなってしまう、と捉えてしまいがちである。だが、Hもまた、先の高等部の生徒Aと同様に、正解を答えなければならないという呪縛にとらわれているとはいえないだろうか。机に突っ伏してしまったのは、正解が出せなかったことに対する傷つきであるともいえるし、感想文が書けないのは、正解のない「感想文」という課題で正解を書こうとしてしまっているからであるともいえる。もちろんこのことは推論にすぎないのだが、前出のAのケースもふまえると、Hの様子も、単に自閉症スペクトラムであることをその要因として片づけてはならないところがあるように思われるのである。

高等部については、個別の生徒についての詳しい様子はあえて伺わなかったが、中等部に関しては、人数が少ないこともあり、また、N教諭が事前に日頃の様子を詳しく事前に教えてくださったこともあり、筆者は「Hにとりあえず1時間授業に参加してもらう」という一点を密かな目標にして授業に臨むことにしたのである。



## ②筆者の授業当日の様子

筆者は、高等部での授業の反省をふまえ、「自由に」「適当に」考える場面をできるだけ減らすことにし、「適当に」埋めてもらっていた5音のことは、まず7音に改め<sup>6</sup>、さらに、「昨日の晩ご飯は？」と投げかけて、機械的に回答がでるようにした(7音ちょうどでない場合は、筆者が適当にことばを加えて7音になるようにした)。また、高等部のときには、事前に参観した授業でI教諭が俳句の授業をしていたこともあり、筆者が俳句の授業を行うことは生徒に予告されていたが、これも、授業が始まる前から、生徒に何かを作らなければならないというプレッシャーを与えてしまう恐れがあると考え、中等部の授業を行うにあたっては、筆者の授業内容について事前に生徒に知らせないようにN教諭をお願いをしておいた。

結果からいうと、Hは一貫して授業中にここをこしながら筆者をみて授業に参加してくれた。「昨日の夜ご飯」に関して、は自分で書くことができない様子だったので、結局筆者が提示したことばをそのまま写してもらったのだが、喜んで参加してくれていた。また、この授業では、最後まで、いま行っている作業が作句であることを明らかにしないまま進めた(「俳句」という用語を使わなかった)のだが、最後に、クラス全体に、「五・七・五の形式で作られたものを…」と問うと、なかなか回答が出てこなかったため、「は…、い…」とヒントを言うと、普段の授業ではなかなか自分から喋らないHが「はいく」と答えてくれた。

### (4) AとH(+附属中)のエピソードからわかる、「自由」が与える「不自由」

上記の二つのエピソードは、それぞれ作句そのものには直接関わらない、あるいはその前段階のもので、授業の構想段階では重視されていない(ぱっとできてしまうだろうと思っていた)出来事である。しかしながら、高等部のA、(普段の)中等部のHの二人(彼らだけではなかったが、くっきりとみえてしまったケースとして、二人のケースに代表させると)からみてとれるのは、教師が授業の場で「自由」「主体性」をもたらすことの困難さであった。高等部の生徒Aに対する、「好きにやってよい」「適当でよい」などという筆者のことばかけは、特別支援学校の生徒にできるだけ負担をかけないようにと考えての配慮であったつもりが、まったく逆の効果を生み出すことになってしまった。

本稿冒頭に引用した仲正昌樹や田中智志が論じていたように、「教育」においてゼロからの「主体性」など存在しない。にもかかわらず、学校の授業で教師から「自由」を与えられている学習者たちの多くは、学校に馴染んでいくあいだに、その「自由」に隠れている「正解」や教師の「意図」ないしは「理想」を読み、適切な「主体性」を選択的に発揮していることになるのだ。

先の中等部の生徒Hは、教師が読み聞かせた絵本の感想文を「主体的に」書くことができなかった。こうした指摘をふまえれば、これは彼の「障害」だけがもたらしたことではあるまい。今井康雄が大正期の自由選題綴方について、「自由に書きたいことを書きなさい」ということでむしろ「書きたいこと」が引き出され、つまりは子どもの自発性そのものが教育的コントロールの範囲内に引き出されている(今井 2009: 13)と、その問題性を指摘しているが、Hが感想文を「自由に」書けないのは、「教育」のなかで「主体性」「自発性」といったものがコントロールされたものであるということが露見したケースだといえるだろう。

おそらく、「教育」の場で、学習者の多くは、「自由」を与えられながらも、あるべき「答え」や「ふるまい」を探し出していく。だから「自由」にできるのだ。だが、今回筆者の出会った生徒A

やHは、「教育」という場における、特別な意味内実をもった「自由」を与えられた中で、強固にあるべき「答え」を探そうとして苦しんでしまったのである。今井の言うように、「自発性」そのものが「教育」によって構築されるものであるのだとすれば、おそらくそれが構築されるのが困難な人びとの学ぶ特別支援学校という場において、このことの問題性が浮き彫りになったということになる。繰り返しになるが、これは、特別支援学校で起こった特別なケースだと言いたいのではない。先の附属中学校のケースが示しているように、これは「教育」という営為そのものが抱える本質的な問題である。あるべき「自発性」が構築されてしまった筆者は、普段はこの問題に気づくアンテナが「OFF」になってしまっている。しかし、特別支援学校にいる、アンテナが「ON」の児童生徒と関わることによって、はじめて「教育」の「現実」にふれることができたのである。

たとえば、先の附属中学校のケースでは、「書けない」生徒の様子は、もちろん中学3年生の卒業直前という時期を考えれば、自分の考えを他人に披瀝することに恥づかしさを感じるという、思春期「ならでは」のことであり、そう難しく考えることではないと結論づけられるかもしれない。しかしながら、この生徒が実際どうであったかはともかくとして、「教育」における、特別な意味内実を有する「自由」のなかで「不自由」がもたらされるということは、特別な場所で特別に起こることなのではなく、どこでもある、いわばあたりまえのことなのだを認識しなければならぬはずである<sup>7</sup>。また、私たちがこうしたことを認識したのは、本稿冒頭に挙げた、想田和弘の妻のケースと同じく、境界を越えるという営為によって可能になったということも、つけ加えておかなければならない。

### 3 学校で「句会」をすることの限界と、世界認識を更新する生徒の独自の回路

#### (1) 俳句の授業の困難

ところで、この実践で課題となった、俳句の授業そのものについて、また、この授業のそもそもの目的である、特別支援学校の生徒は自分の表現活動による世界認識の更新を果たしているのだろうか、という問いの確認もしておかなければならない。

筆者が高等部で授業を行う前の事前の参観において、I教諭は俳句の授業を試み、あらかじめ季語（春休み）を生徒に与えて、残りの七・五の部分を生徒に考えてもらうという授業を行っていた（この点は筆者も自分の授業に取り入れた）。ここでは、ある程度は生徒も俳句を考えることができていたのだが、できあがっていた句は、「春休み 宿題一杯 大変だ」というような、春休みの思い出話のような内容になっていた。しかしながら、坪内稔典によれば、俳句の面白さの一つは、いわば取り合わせの妙にあるという。たとえば「柿くへば鐘が鳴るなり法隆寺」という有名な子規の句について、「『配合』は取り合わせ。子規は柿と奈良（法隆寺）という異質なものを取り合わせて、じつはいままでになかった風景を作りだしたのである。柿を食べると鐘が鳴るという表現は、風が吹くと桶屋がもうかるといういい方にも似て唐突でおかしい」（坪内 2010a：63）と評している。こうした「取り合わせ」こそ、俗語に新鮮な空気を送り込むという芭蕉から子規に至るまで続く俳句の特徴だというのである<sup>8</sup>。

筆者はこうした坪内の見解に従い、特別支援学校の生徒たちに、この「取り合わせの妙」、あるいはことばを「ずらしていく」ことの面白さを味わってもらえればと思い、この授業を構想し

たのであるが、結果的には、「自由」（中学部では「晩ご飯」に限定したが）に考えたことばと季語、さらに残った5音（中学部では7音）を組み合わせるというのは、なかなか困難であった。授業の中で創作された俳句の一部を以下に示そう。

〔高等部で詠まれた俳句の一部〕

サナダムシ意味不明です春の雲／コンピュータこわれちまったぜ春の雲／春の雲あたりまえ  
だよスイカパー／カレンダー黄砂は嫌な春の雲／あさごはん少し日が出る春の雲

〔中等部で詠まれた俳句〕

ひとりでの(?) おでんのたまごはるのくも／おでんすきながれるきせつはるのくも／ハイ  
パンツテリヤキチキンはるのくも／はるのくもスパゲティだねひこうきぐも／けつおくん<sup>9</sup>  
おすしたべたぜはるのくも

とくに中等部においては、「坪内的」な取り合わせを求めすぎたがゆえに、最初から俳句の形式をきちんと理解してそれなりに書けた子に目を向けられなかったということにもなってしまった。中等部のYは、絵が好きで、授業中、よく絵を描き始めて自分の世界に入っていく。この授業でもどのような絵を描くのか、ある種の期待をもっていたのだが、Yは筆者が「俳句」ということばを意図的に使わなかったにもかかわらず、冒頭で「それって俳句でしょ」とつぶやき、上記の「おでんすき…」の句をYが作ったのだが、「ながれるきせつ」という、それなりにうまく、しかも他の生徒よりも早く7音を考えたため、筆者はつい、「ながれるきせつ」をみせられたとき、「もっと面白いのを考えてもいいよ」と言ってしまった。Yはこのあとから絵の世界に没入して授業から離れてしまった。Yの「ながれるきせつ」をきちんと認める反応を筆者がとるべきだったのだが、とにかくHが突っ伏してしまわないことを念頭に置いてしまっていたため、Yに対する注意が欠落してしまっていた。

### (2) 俳人は何も考えずに作句するわけではない

また、高等部のリフレクションにおいて、授業を参観した坪内に俳句を学んでいた大学院生Tに指摘されたことであるが、この授業は俳句に対する誤解を与えてしまうという問題がある。筆者は、「おもしろければいい」「何も考えなくていい」「適当でいい」、といったことばを、とりわけ高等部で連発してしまったのだが、実際坪内は何も考えないで作句しているわけではない。句会でも最後までその意図は明かさない（他の参加者が自由に意図を想像して楽しむのが句会だから）が、坪内は何かを「意図」して俳句を詠んでいるはずである。また、筆者自身は句会に出たこともなく、さほど俳句に馴染んでいるわけではない。すなわち、ろくに詠んだこともないのに俳句を論じるのには無理があるのだ。これはもちろん、中学高校で俳句を教える国語教師の多くにもいえることであるが、そもそも俳句未経験者に俳句が教えらるのだろうか。あるいは、「俳句を通して何かを教える」のだろうか。これらの本質的な問題も、考えなければならないだろう。

### (3) 生徒は言語活動によって世界認識の更新をしているのか？

今回の授業を試みたそもそもの背景は、彼らに坪内のいう「片言」を表現する機会を与えて、

そこから彼らが新しい世界を切り開いているかどうか、ということであった。この授業だけで結論を云々するのには無理があるが、今回の実践に限って言えば、それは非常に困難であったということだろう。ただその一方で、中等部の授業中盤で10分ほど休憩を取ったときにN教諭がみせてくれた下記に示す図2は、生徒がことばの表現によらずとも、彼ら独自の回路で世界認識の更新をしているということを示すものであるともいえる。



図2 中等部の生徒Bが描いた「スーパーせんとうオフロンジャーZ」

この生徒Bの描いた絵は、まさに絵による「ずらし」である。おそらく日帰り温泉に家族で行ったあとにこうした絵を描いたと思われるが、自分が日頃見ている「戦隊もの」と、日帰り温泉を「取り合わせた」のである。N教諭はBに「スーパー戦隊じゃないの？」と尋ねたが、Bは「せんとう」にこだわったそうである。すなわち私たちは、こうした絵を、「変わった」、「面白い絵」だというようにだけ捉えるのではなく、彼らがこうした独自の回路で「取り合わせ」ているということにも、気づける「眼」をもっていなければならないということであろう。

おわりに：「特別支援教育」の捉え直しと研究者の「遂行中断性」をめぐって

以上、本稿においては、筆者という研究者が特別支援学校で俳句の授業を行うという試みによって、「自由」が「不自由」を与える（言い換えれば、完全にゼロから起こる学習者の「主体性」などありえない）という、「教育」という営みが抱え込んでいる問題が浮き彫りになったことを示し、また、それが、特別支援学校という場だからこそ、顕著に浮かび上がったのだということを論じた。このことから示唆されることを最後に挙げておきたい。それは、教職教育、現職教育における特別支援教育の捉え直しである。

今日、小中学校の教員免許状を取得する際には、社会福祉施設と特別支援学校で計7日間の介護等体験を行うことになっている。基本的に大学における小中学校の教職教育で特別支援学校

に行く機会があるのはこの介護等体験のみである。そしてこの僅かな日数で、大学生たちは「特別支援教育」を「教育」のなかの特別なケースとして「垣間見る」ことになる。しかし、本稿における筆者の実践をふまれば、教職教育において「特別支援学校」を「教育」という営みが不可避的にもたざるをえない重要な問題が浮き彫りになっている場として捉え直す必要があるのではないだろうか。あるいは、現職教育においても、特定の期間、「障害」を有する人びとの学習の場を経験するというのではなく、まさに「教育」が陰で抱える問題を「哲学する」場として特別支援学校（教育）を捉え直し、そうした視座から多くの教員が一定の期間特別支援学校（教育）に携わる必要があるのではないだろうか。

この提言が現状では夢物語的なのは百も承知であるが、現在広く流通している「インクルーシブ教育」<sup>10</sup>は、その名のとおりに、非自閉症者と自閉症者の境界を、前者が後者を「包摂」して、なくそうとする、いわゆる「共生」の一つの道であるように思われるが、筆者がとった道は、あえて境界を取り払わずに、境界を再定義し、それを越境することでみえてくるものがあるというものであった。筆者のとった道が「正しい」ということを言いたいわけではないが、「インクルーシブ」というものを捉え直す一つの可能性としても、今回の試みを位置づけておきたい。

また（本来はこちらが今回の試みの主眼だったのだが）補足的に、「俳句」を授業で扱うということ私たちがどう捉えるべきか、という問題と、特別支援学校の児童生徒が、表現活動による世界認識の更新を行っているのかという問題について論じた。論点が拡散したため、まとまりのない雑多な内容を論述することになってしまったが、一つ言えるのは、これらの問題はいずれも、「教育」やことばの学びが抱えるジレンマであったということである。

俳句の授業について補足しておく、今回浮き彫りになったことは、国語科という教科の専門性に関して、何を「専門性」というのかを問い直す重要な問題であろう。たとえば筆者は俳句をろくに理解していないのに俳句の授業をしようとした。では、俳句を少しでも理解しようとかの俳句結社に入門するとしよう。これで筆者の俳句に関する専門性は、少しは高まるかもしれない。しかしそれは、ある特定の結社の考え方が理解できただけで、俳句のすべてがわかったということにはならないし、そもそも国語の授業がうまくなるために入門するという時点で、すでに動機は「不純」である。それでは、専門性を高めることには限界があるから、俳句は未経験者でも理解できる範囲の授業にとどめて、「どう教えるか」という側面に傾斜していくべきか。あるいは筆者のように「俳句を通して」と割り切るか（今回は「言語論的転回」の一事例として俳句を捉えた）、いずれも改めて考えなければならない重要な問題であるように思われる。

さて、筆者のこれまでのおもな仕事は、「教育問題を歴史のなかに投げ込んで相対化して捉えるとともに、現実分析のための概念枠組みそのものも歴史的に検証する作業が必要だ」（森田尚人・森田伸子 2013：ii）という立場から、おもに戦前戦後の国語教育論を対象とし、思想史という迂回路を介して教育現実に迫ろうというものであった（渡辺 2010, 2013a）。そうした研究者が、現場で授業を行い、本講で論じたようなことを経験することは、「明日の授業をどうするか」という立場と、もっと広い意味での「学校（教育）を改革する」という立場を統合的に考える一つの契機となるのではないかと考える。特別支援学校をフィールドとした研究は緒についたばかりであり、さらなる長期的展望のもとに研究が継続されるべきである。たとえばエスノグラフィー研究のように、研究者が特別支援学校というコミュニティに入っていったとき、研究者の介入がそのコミュニティや学校の教師たちにいかなる影響を与える<sup>11</sup>

か、あるいは介入した研究者自身にどのような変容が起こるのかなど、長期的に検討すべき課題は山積している。

最後に、筆者がこのような形で、現場で授業を行うという試みの意味について、若干論じておくことにしたい。教育社会学の額賀美紗子が、研究者と現場の協働が求められるアクション・リサーチでは、「研究者の権力性を減らし、両者を対等な関係へと変容させていくことが求められる」（額賀 2013：157）と述べているように、従来型の、研究者が現職者に「指導助言」という関係性を再構築することが求められている。これは、研究者がただ「気さくに」現職者に接すれば再構築できるということにはならない。いかにことばづかいを変えようが、「権力—被権力」の関係を簡単に抜くことはできないだろう。

以下では、教育哲学の小玉重夫が最近論じた「市民化された学力」論（小玉 2013）を援用しながら、筆者の授業が、研究者としての「権力性」を「中断」し、現職の教師との関係が築き直される、「市民的批評空間」の形成に寄与することができるのではないかとすることを指摘しておきたい。

小玉は、アガンベンの現勢力（現実、エネルゲイア）と潜勢力（デュナミス、可能性／potentially）という区別と、ハンナ・アレントの社会と政治の区別に示唆を得て、メリトクラティックな学力観と結びついた「有能な者たちの共同体」としての社会から、「無能な者たちの共同体」としての政治と結びついた教育に転換すべきだと主張している（156）。すなわち、特定の専門家による独占へと閉ざされた教育から、たとえばサッカー選手でなくてもサッカーについて考えるような、誰にでも開かれた教育への転換である。小玉は、専門的な知識や技能を市民化された批評的知識に組み替えていくことが、メリトクラティックな学力観を脱却する一つの方途なのだと言っている（156）。

そして、そのためには「中断のペダゴジーの担い手としての教師」が必要なのだという。小玉は、哲学者のハーマッハーが用いる「遂行中断性（アフォーマティブ）」を援用しながら、教師としての権力行使を中断する（たとえば、教職員と生徒会の意見が対立したとき、顧問の教師が生徒会にインフォーマルなアドヴァイスを行うことなど）ことが、教育の再政治化をもたらすのであり、だからこそ教師である前に市民であるという教師教育の構築が必要だと論じている（167）。

その結果、従来の専門家（アカデミズム）の代弁者としての教師が子どもに知識を「与える」という図3の上部のような教師と子どもの関係は、下部のような「市民的批評空間」を形成するコーディネーターとしての教師に転換するのである。この小玉の図式における「教師—子ども」の関係を「研究者—教師」と置き換えてみよう。筆者が現場で授業を行った、というのは、まさに研究者としての権力の「中断」である。これにより、筆者の授業を参観したり、授業後にリフレクションをする際の筆者と現職者の関係は、対等な市民的批評空間へと転生しうるのである（168）。

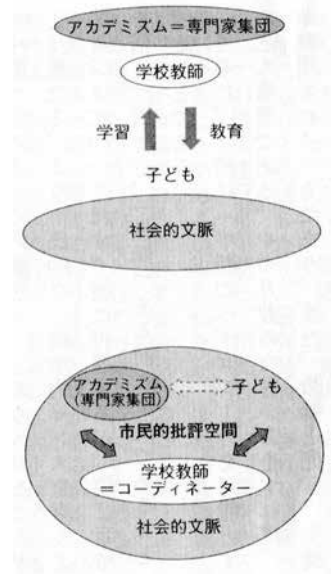


図3 小玉 (2013：168) より

とでもいえるかもしれないが、研究者が現場に関わるということの可能性について、今後もさらなる検討を行っていきたいと考えている。

#### 註

- 1 この講演の準備に際して得られた知見は、その後渡辺 (2013a) の執筆に生かされた。
- 2 大嶋氏は、自身の論稿でも言語論的転回思想が芸術に大きく関わっていることを、初心者が模写をするときに、モデルとなる原本を上下逆さまにして写すと上手く描けるという事例をもって示している (大嶋 2011)。2011 年度以降の共同研究会や今回の句会の授業の実施、リフレクションにおいても、元附属特別支援学校校長でもある大嶋氏のコメントから大きな刺激を受けることができた。記して謝意としたい。
- 3 筆者はこの時点で他の附属学校との交流も深めており、とりわけ附属中学校国語科とは 2011 年度から月例の共同研究会を行うようになっていた。こうした縁もあり、筆者自身の教材研究に基づいて、附属中学校で授業を行うという試みを経験しており、今回の句会の授業は、附属中学校での授業に続く、大学教師が附属学校で授業を行う試みとして計画された。渡辺の授業については、渡辺 (2012b, 2013b)、渡辺の授業に対する参観者のコメントとして、山名 (2013)、柴山 (2013)、舟橋 (2013) をそれぞれ参照。
- 4 ただし、後述する「取り合わせ」に関する部分では、ソシュールの「恣意性」を援用している (坪内 2010a: 215)。
- 5 なお、授業は高等部、中等部ともに、3 台のビデオカメラを用いて撮影した。授業者の正面に 1 台、生徒の前方に 2 台というようにして、すべての生徒の様子が記録できるようにしている。当然のことながら、本稿はこの記録を参照して書かれている。
- 6 高等部の授業を参観していた、俳句経験者である大学院生 T から、授業後のリフレクションで、5 音ではなく 7 音にしたほうがやりやすいのではないかという意見があり、この意見を取り入れて改めた。
- 7 さらにつけ加えれば、「あるべき理想」「正しい答え」が隠れているにもかかわらず、「自由に」「主体的に」と言われたとき、そうした理想や答えが見出せない人びとにとっては、こうしたことは苦痛でしかないということは、次の障害者に対するリハビリに関するケースにも見出される。先天的に障害をもって生まれ、健常者の動きを経験したことがないという熊谷晋一郎は、少年期のリハビリのなかで、セラピストが「もっと能動的にやりなさい」「主体的にやりなさい」と言われてきたことに非常に苦痛を感じてきたと論じている (熊谷 2013: 120ff)。彼は一度も健常者の動きを経験していないにもかかわらず、「能動的に」動いて健常者に接近させるためにリハビリをするというのは、そもそも無理な話である。熊谷はこうした経験をふまえて「主体的になれ」という命令は、皮肉にも相手に受動性を強めている。(中略) 主体的になれという命令自体が、私の受動性を誘導してしまっているというふうな感覚があって、いま一つそういった規範的な関係の中で意欲というものを持っていない (133-134) と述べている。
- 8 坪内の見方に従えば、芭蕉や子規における「俳句を読む」というのは、ある種のプラグマティックな営為ということになるが、時枝誠記は、「言語・文章の描写機能と思考の表現」という論稿において、芭蕉の句をとりあげながら、俳諧の成立に関して「極度に芸術化されたものを、言語の世界に引き戻すところに、俳諧の理念があつたと見ることは、必ずしも無稽の論とはいへないやうである」(時枝 1975 (1966): 291-292) と述べている。「言語—文学一元観」に徹した時枝らしい見解ともいえるが、坪内の見方と重なり合うものであろう。
- 9 高等部の授業で、匿名で詠まれた俳句に批評を加える場面で、筆者は半ば強引 (苦し紛れ) に、句の一文字を別の文字に変えて面白がるという行為に出た。「ひるやすみ」を「へるやすみ」にするなどして、生徒が面白がってくれたのを受けて、中等部では筆者が自己紹介をする際、わざと間違えて「わたなべつおです」と挨拶した。これを受けて「けつおくん」ということばが使われた。
- 10 筆者が専門とする国語科教育領域で「インクルーシブ」に着目したものとして、原田大介の諸論稿 (原田 2010, 2013 etc.) を参照。
- 11 その意味で、本来は授業の時間を提供していただき、筆者の授業を参観して下さった I 教諭と N 教

論に聞き取りの時間をとり、彼らが筆者の授業を参観したことにどのような意味があったのかを尋ねておく必要があったように思われる。詳しくは述べないが、授業を提供して下さった先生方にとっては、筆者との対話で自身の自己肯定感を高めたような場面もあったので、ライフストーリー研究のような手法により、彼らの変容にも目を向け、記述する必要があるが、本来はあったように思われる。今後の課題としたい。

- 12 蛇足であるが、「授業研究」に関わって、筆者が今回の研究を行うにあたって、特別支援教育に関する授業研究の先行研究がほとんどないことに気づかされた(例外的に太田正己が教育工学の立場から特別支援教育の現場にアプローチしている[太田 2000, 2009etc.])。おそらくは、教室にいる児童生徒の「病理」に関する「指導や助言」に傾斜していることが、この領域で「授業研究」があまり行われないう要因のように思われるが、本稿の検討で明らかかなように、「特別支援教育」に対する見方そのものの転換が必要であろう。

## 引用・参考文献

- 今井康雄「言語：記号からメディアへ」田中智志・今井康雄編『キーワード・現代の教育学』東京大学出版会、2009年。
- 内田樹『寝ながら学べる構造主義』文春新書、2002年。
- 大嶋彰「アートと教育の連携、その教育的効果について」『美しいもの ほんものに 触れて 輝いて 芸術と教育との連携 滋賀モデル 滋賀大学・しが文化芸術学習支援センター共同研究報告書』2011年。
- 太田正己『障害児のための授業づくりの技法：個別の指導計画から授業研究まで』黎明書房、2000年。
- 『特別支援教育の教師のための授業づくり』明治図書、2009年。
- 熊谷晋一郎「依存先の分散としての自立」村田純一編『技術：身体を取り囲む人工環境(知の生態学的転回 2)』東京大学出版会、2013年。
- 河野哲也「コスモポリタン教育に向けて」教育哲学会『教育哲学研究』第108号、2013年。
- 小玉重夫『学力幻想』ちくま新書、2013年。
- 斉藤こずゑ「実践のための研究、研究のための実践：実践者と研究者の共同研究を可能にする媒介手段としてのAV機器」石黒昭編『AV機器をもってフィールドへ：保育・教育・社会的実践の理解と研究のために』新曜社、2001年。
- 柴山英樹「『物語ること』を「哲学する」ためのしかけ：渡辺哲男氏による中学校第二学年の国語科授業の分析から」『滋賀大國文』第50号、2013年。
- 想田和弘『精神病とモザイク：タブーの世界にカメラを向ける』中央法規、2009年。
- 『なぜ僕はドキュメンタリーを撮るのか』講談社現代新書、2011年。
- 田中智志「教育の本態」田中智志編『〈教育〉の解説』世織書房、1999年。
- 千野帽子『俳句いきなり入門』NHK出版、2012年。
- 坪内稔典『季語集』岩波新書、2006年。
- 『俳句のユーモア』岩波現代文庫、2010年 a。
- 『増補 坪内稔典の俳句の授業』黎明書房、2010年 b。
- 『正岡子規：言葉と生きる』岩波新書、2010年 c。
- 時枝誠記「言語・文章の描写機能と思考の表現」(1966)『文法・文章論』岩波書店、1975年。
- 仲正昌樹『「不自由」論：「何でも自己決定」の限界』ちくま新書、2003年。
- 西田幾多郎『善の研究』(1911)岩波文庫、2012年。
- 額賀美紗子「学校：教師と生徒のまなざしを明らかにし、変えていく」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社、2013年。
- 長谷川權『句会入門』講談社現代新書、2010年。
- 原田大介「特別支援の観点から見た国語科教育の課題」全国大学国語教育学会『国語科教育』第68集、2010年。
- 「国語科教育におけるインクルージョンの観点の導入：コミュニケーション教育の具体化を通して」全国大学国語教育学会『国語科教育』第74集、2013年。
- 平田オリザ『わかりあえないことから』講談社現代新書、2012年。
- 復本一郎『俳句実践講義』岩波現代文庫、2012年。



舟橋秀見「文学を批評的に読む実践の可能性：渡辺哲男氏「ごんぎつね」再読授業の意義」『滋賀大國文』第50号，2013年。

丸山圭三郎『文化のフェティシズム』勁草書房，1984年。

箕浦康子「文化人類学は国語科教育学研究に何を提供できるか：フィールド研究の手法を中心に」全国大学国語教育学会第123回富山大会課題研究「国語教育研究手法の開発(2)：社会学・文化人類学におけるフィールド研究の手法との交流」発表原稿，2012年。

森田尚人・森田伸子「はしがき」森田尚人・森田伸子編『教育思想史で読む現代教育』勁草書房，2013年。  
山名淳「「ごんぎつね」によって「『物語』を哲学する」授業：渡辺哲男氏の国語科授業における〈現実〉と〈物語〉の間」『滋賀大國文』第50号，2013年。

渡辺哲男『「国語」教育の思想：声と文字の諸相』勁草書房，2010年。

———「作者が伝えようとすることを作者以上に汲み取る教材研究の試み：「空中ブランコ乗りのキキ」の模擬授業・リフレクション・再設計を通して」『滋賀大國文』第49号，2012年a。

———「ごんはなぜ言葉を話すのか?：「歴史を哲学する」ことで「ごんぎつね」を読みなおす」『滋賀大学教育学部紀要Ⅱ：人文科学・社会科学』第61号，2012年b。

———「言語論的転回と言語の教育をめぐる思想：ソシユール言語学の日本への導入と「読む」ことの教育をめぐる」森田伸子編『言語と教育をめぐる思想史』勁草書房，2013年a。

———「大学教師が少しだけ中学教師になって「ごんぎつね」の授業を行う試み：教育哲学・思想史と教科教育学の連携の足がかりとして」『滋賀大國文』第50号，2013年b。

#### \*付記

- ・旧字体は新字体に改めた。
- ・本稿は、科学研究費・基盤研究(C)「言語活動の充実」の具体化のための教師教育のあり方に関する研究(研究代表者：渡辺哲男)における研究成果の一部である。
- ・本稿をなすうえで協力してくださった滋賀大学教育学部附属特別支援学校の先生方，中等部ならびに高等部の生徒の皆さんに深くお礼申し上げます。