

「自由への読書」のための基礎的研究 III* —平和主義的感性の育成—

上原明子**

Abstract

The author discussed in Uehara 2007 and Uehara 2009 the importance of improving three abilities— “imagination” , “critical thinking” , and “meta-cognitive ability that supports self-control” —in order to lead the rising generation to the state of “living freely” as the goal of education. The author also argued that reading is the best method to improve the three abilities, advocated “Reading for Freedom” --a systematic reading education program that meets the needs of children’s stage of development, and made practical reports.

“Reading for Freedom” is an educational attempt to develop a self-disciplined, truly free human being. The author hopes for a sustainable society created by truly free humans where all lives can and will be able to coexist. In this troubled times, the source of hope for their future should exist in an environment where the goal of “cultivation of a sense of pacifism” should lie as thorough bass at the bottom of various forms of education.

In this article, the author restructures her comprehension that was acquired through her lectures and workshops where she learned practical lessons with various people who are involved in education. Based on a belief that a “systematic reading education program” is a method of “cultivation of a sense of pacifism” , she discusses the significance of reading education and the responsibility of educators.

はじめに

上原 2007 と上原 2009 において、教育の目標は、次の世代を担う子ども達・若者達を「自由に生きる」ことへ導くことにあり、そのために「想像力」、「批判的思考力」、「自己コントロールを支えるためのメタ認知能力」の3つの力を鍛えることが大事であると述べた。そして、この3つの力を鍛える最良の方法として読書を掲げ、成長段階に即した体系的な読書教育プログラムである「自由への読書」の提唱と実践報告を行った。

この数年、私自身の教育実践と研究が深まるにつれて、この時代の沖縄にあって、教育に携わる者としての責任をどう果たすべきかという問いかけに、対峙せざるを得なくなってきた。教育が、未来へ希望をつなぐ装置であるとするなら、真の自由を獲得した彼らに、どんな希望を託したいのか、未来のために、今、教育者としてどんな責任を果たせるのかという、根源的な問いを問わざるを得なくなった。

「自由への読書」は、成長に即した体系的な読書教育を美的に^{注1}行うことで、真に自律した自由な人間へ導くための教育の試みである。私は、理性と感性が美的に調和のとれた真に自由な人間が創る社会が、今とこれからのすべての生命が共に生きることのできる持続可能な社会

* Basic Research for “Reading for Freedom” III — Cultivation of a Sense of Pacifism —

** Akiko Uehara

であって欲しいと願っている。この混沌とした時代にあって、あらゆる教育の通奏低音に、「平和主義的感性の育成」という目標が響いていることが、彼らが生きる未来に希望をつなぐだろう。

本稿では、私の講演会やワークショップに参加された様々な教育に携わる方々と共に学び合う中でもたらされた臨床の知を再構築し、「体系的な読書教育」は、「平和主義的感性の育成」のためのひとつの方法であるとの認識に基づき、読書教育の意義と教育者の責任について、論考する。

1. 「平和主義的感性の育成」のためのトポス

真の意味での自己成長・自己変革は、内発的な力でしかありえない。内発的な力を生み出すための教育の場には、「気づき・学び・行動する」仕組みが必要となるだろう。そのような教育の場において、教育者に求められる自覚と責任とは何か。

平和主義的感性を磨くために、「批判的思考力」と「共感的想像力」が求められる。この2つの力が、子ども達・若者達の内的な調和を生み出し、内発的な力の源泉となる。育ちゆく彼らの滋養となる。教育者は、それぞれが関わるあらゆる教育の場で、「平和主義的感性の育成」のための場を作る努力をするべきである。それが、持続可能な社会へ希望をつなぐための教育者の責任ではないだろうか。

ここでは、「人間解放のテーゼがすなわち教育テーゼである」というパウロ・フレイレの理論と「自己目的的な自己を作り出せるかが教育の責任」という M. チクセントミハイのフロー理論^{注2}を導きの糸として、学んでみたい。

1.1 「解放」：パウロ・フレイレの理論

フレイレからの学びは、教育者にとってのパトスの知^{注3}となるだろう。私達は、フレイレの厳しい指摘により、無自覚なまま教育の場に「抑圧者」と「被抑圧者」を生み出していたことに気づかされる。さらに、自分自身が社会における抑圧者・被抑圧者になりうる存在、もしくはそうであることに気づかされる。フレイレは容赦なく、教育者の側に「気づき・学び・行動する」ことを求めてくる。自分自身の現実を批判的に認識することが、自己変革の第一歩であり、教育者の意識変革こそが、教育を変えていくのだと教えてくれる。

以下、フレイレの『被抑圧者の教育学』（フレイレ 1979）と『希望の教育学』（フレイレ 2001）を引用しながら、教育者の自覚と責任についての考察を試みる。

フレイレは、人間は、探求と実践によって真に人間となるのだという。そして、真の知識は、世界と切り離されず、永続的で希望に満ちた探求を通してのみ生まれてくるものであるという。

実践的に生きるのは人間だけである。実践は、真に現実を変革する省察と行動として、知識と創造の源泉である。実践をとまなわぬ動物の活動は創造的ではない。人間の変革活動は創造的である。（フレイレ 1979 p.117）

抑圧された状態におかれている被抑圧者は、無知な存在として扱われ、知識を伝達され、創造的な実践を行うこともない。フレイレは、これを動物的状态と呼び、被抑圧者は、人間としての使命を果たしていないという。

被抑圧者の葛藤は、次のどれかを選択するかにある。完全に自分自身でいるか、引き裂かれたままでいるか。内面の抑圧者を放逐するか、しないか。人間的連帯か、疎外か。命令に従うか、自分で選択するか。傍観者でいるか、行動者になるか。行動するか、それとも、抑圧者の行動をとおして行動の幻想を抱くか。発言するか、それとも、創造と再創造の力を奪われて、また、世界を変革する力を奪われて沈黙しているか。 (フレイレ 1979 p.24)

被抑圧者が解放されるためには、自分の置かれた現状を批判的に認識し、自覚的に自己変革を起こさなければならない。そのために、フレイレは、銀行型教育概念 'the banking' concept of education を批判し、対話に依拠した課題提起型教育 problem-posing education を提唱し、実践した。

「被抑圧者の教育学」は、人間性をとりもどすためのたえまない戦いのなかで、被抑圧者(個々人であれ全民衆であれ)のためにではなく、被抑圧者とともに鍛えあげられなければならない教育学である。この教育学では、抑圧とその原因が被抑圧者の省察の対象となる。この省察によって、かれらは必然的に自らを解放する闘いへと向かっていくだろう。そして、こうした闘いのなかで、この教育学はつくられ、つくりかえられる。

(フレイレ 1979 p.24)

フレイレの理論は、単なる成人の識字教育の範疇を超えて、時代性を克服し、現代の様々な分野における行動指針となっている。そこに、この時代の沖縄において次の世代を育てるために、教育者としての責任をどう果たすべきかという問いかけへのひとつの回答をみる。

人間が抑圧状況を乗り越えるためには、まずその原因を批判的に認識しなければならない。その結果かれらは高度の変革をとおして、新しい状況、つまりより豊かな人間性を追及することのできる状況を、創造することが可能となる。

(フレイレ 1979 p.22)

フレイレの提唱する課題提起型教育では、批判的思考を要求する真の対話が求められる。その中で、批判的な知覚による自己認識の能力が生まれ、やがて、自分の置かれた世界を変革する内発的な力が生まれてくる。そのような対話を中心とする教育の場において、生徒と教師は新しい関係、共同探求者へと変化していく。

対話をとおして、生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在しなくなり、新しい言葉(ターム)、すなわち、生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師 teacher-student with students-teachers が登場してくる。教師はもはやたんなる教える者ではなく、

生徒と対話を交わしあうなかで教えられる者にもなる。生徒もまた、教えられると同時に教えるのである。かれらは、すべてが成長する過程にたいして共同で責任を負うようになる。(フレイレ 1979 p.67)

教育の場に「気づき・学び・行動する」仕組みを作り、子ども達・若者達が批判的思考力を獲得するための教育的環境を作ることが、教育者の果たすべき責任のひとつであるなら、私達は、「教える→教わる」の関係性から「教える⇔教わる」へ、教育者から共同探求者へ、自己変革を起こさなければならない。

教育者は、より肝要になり、より明晰になり、より批判的になり、より旺盛な探究心を持って仕事にあたるが必要になるのだ。より肝要で、より明晰で、より批判的で、知ることについてより意欲的であり、より謙虚であるならば、それに応じて、教えるという実践への取り組みはより神聖なものになる。こうした進歩的な見地からすれば、教えるということは、たんなる対象的・内容的な知識の伝達ではありえない。

(フレイレ 2001 p.112)

自らを教育の場における抑圧者とせず、また、社会の中で被抑圧者にもならないという覚悟をすること。そして、教育の場において、子ども達・若者達と共に、真の知識につながる探求と実践を行い続けることこそが、教育者の果たすべき責任のひとつではないだろうか。

抑圧者は、階級としても個人としても、だれも解放しないし、自らが必要とする正義のたたかいととして、自分を解放するとともに、抑圧者をも解放するのである。ほかでもなく、被抑圧者たりつづけることを自らに禁ずることによって、である。

(フレイレ 2001 p.140)

この責任への挑戦は、私達自身の「解放」への挑戦でもある。難しいことではない、まず、教育の場に対話を生み出すことから始めればいいのだ。

対話は希望がなければ存在しえない。希望は、人間が未完成であるからこそ生まれるのである。(フレイレ 1979 p.102)

未完成である自分に気づき、学びを深め、行動を起こす、そして、次の気づきへと止揚していくイメージは、『よだかの星』のよだかのラディカルな生き様に重なっていく。

1.2 「フロー」：M. チクセントミハイの理論

本節では、M. チクセントミハイの理論から、「楽しさ」「内発的報酬」「自己目的的な自己」「共感」「挑戦」の5つのキーワードを読み解くことで、内発的な力を支えるものに迫りたい。

以下、『フロー体験 喜びの現象学』を引用しながら、教育の場をどのようにしつらえていくべきかについての考察を試みる。

フローとは、チクセントミハイが提唱した最適経験の理論、自己目的的活動における没入体験の理論を表現する概念である。チクセントミハイは、自分の内的経験を挑戦すべき価値ある目標として定め、その達成に向けて自発的努力の過程において、身体的・精神的極限まで没入しきった瞬間を最良の瞬間として認識することを最適経験と称し、それは、自分自身で生じさせるものであるという。経験抽出法によって、そのような状態を経験した人々のデータを分析した結果、自分の最高の状態について説明する際に、共通して表現されたのが、[flow] という概念だったことから、最適経験にある状態を表現する言葉として、「フロー」という用語を用いるようになった。

最適経験の理論は、「幸福」とは偶然に生じるものではなく、内的な経験を統制できれば、誰もが享受することのできるものであるという考えに支えられている。内的な経験を統制することにより、「自己目的な自己」を確立させ、主体的な真の自由を獲得することになるという。

ある状況のもとで挑戦目標を達成するためにすべての能力が発揮されなければならない時、注意は完全にその活動に吸収される。その活動がもたらす情報以外の情報を処理する心理的エネルギーは残されていない。すべての注意は必要な刺激に集中している。

その結果、最適経験が生じる時の最も普遍的で明瞭な特徴が現れる。つまり、自分のしていることにあまりにも深く没入しているので、その活動が自然発生的、ほとんど自動的になるということであり、現在行っている行為から切り離された自分自身を意識することがなくなるということである。

(p.67)

内的経験の最適状態について、チクセントミハイは、心理的エネルギーが集中し、能力〔skill〕が挑戦〔opportunities for action〕と適合している時に生じるという。そして、挑戦目標の達成に取り組んでいるときに、人は楽しさを感じるのだという。活動自体に喜びを感じ、目標達成のために集中し努力していく過程で人は成長していくという、チクセントミハイの考えは、内発的な力を支えるために、教育の場に何が求められているのかということへの大きな示唆を与えてくれる。

心理的エネルギーの統制を達成し、それを意識的に選び取った目標に向けた人は必然的により複雑な存在へと成長する。このような人は能力を高め、より高度な挑戦対象へと近づくことによって、しだいに非凡な能力をもつ人間に代わっていく。

(p.8)

「楽しさ」は、チクセントミハイの理論の中核をなすキーワードのひとつである。楽しさは快楽とは異なり、特別な注意の投射の結果生じるものであり、達成感覚として特徴づけられるという。つまり、楽しさは自己成長と一体となって感じられるものであるということである。脳科学の分野でも、記憶や学習のシステムに感情を司る扁桃体が深く関与しているという報告をみることができる。「楽しい」という刺激や「生きるために必要だ」と判断された情報は、扁桃体から海馬に送られ、海馬で記憶として選別される。教育の場において、「楽しさ」を生み出すことは最も重要視されるべき概念ではないだろうか。

能力の複雑さを高めるには、新しく、挑戦的な要素を含む目標への心理的エネルギーの投射を必要とする。この過程は子供に容易にみることができる。生後の数年間、どの子供も新しい動き、新しい言葉を毎日試し尽くす小さな「学習機械」である。

一つ一つの新しい能力を身につける時の子供の表情にみられる深い集中は、楽しさとは何であるかをよく物語っている。そして楽しい学習の一瞬一瞬が、発達しつつある子供の自己に複雑さを加えるのである。(pp 59-60)

さらに、重要なキーワードとして、「自己目的な自己」と「内的報酬」の2つがある。「自己目的な自己」とは、潜在的な脅威を楽しい挑戦へと変換することで、内的調和を維持することのできる自己であり、フローしている人は自己目的な自己を獲得しているという。フローとは、挑戦目標達成のために努力する過程に最良の状態を見出すことであり、その自己目的な経験の中に報酬を見出すことである。言い換えれば、「内的報酬」を見出すことができるということが、「自己目的な自己」を確立したということだろう。教育の場において、学ぶことそれ自体に喜びを感じさせることができれば、内発的な力を生み出すことができるだろう。「楽しさ」「自己目的な自己」「内的報酬」は、「気づき・学び・行動する」仕組みを支える重要なファクターである。内発的に動機づけられた学びこそ、生涯に渡る自律学習を支えていくだろう。

「自己目的」[autotelic]という言葉は、ギリシャ語の自己を意味する *auto* と目的を意味する *telos* からきている。それは自己充足的な活動、つまり将来での利益を期待しない。することそれ自体が報酬をもたらす活動という。(p.85)

「平和主義的感性の育成」のためには、「批判的思考力」と「共感的想像力」を育むことが必要である。「批判的思考力」については、既に様々なアプローチの方法が研究され、実践されているが、「共感的想像力」は、直接的な到達度や達成度を測ることができない、学んだり教えたりというのとは違うカテゴリーに属する能力である。チクセントミハイは、フロー状態が終わった時に、内的な自己成長とともに、世界や他者に対しての一体感、「共感」を強く感じるようになるという報告をしている。このことから、教育の場におけるフローを作り出すことの意義を確信する。さらに、強くフローしている人はその場にフロー状態を伝播することができるという報告もある。このことは、共同探求者としての教育者がフロー状態にあることが、教育の場にフローを作り出せるということの意味している。挑戦しがいのある目標を教育の場に見出すことができる教育者こそが、教育の場に希望をもたらすことができるのである。私達教育者にとって、「平和主義的感性の育成」を育むことほど、やりがいのある仕事はない。

フローは自己の統合を促進する。注意が深く集中している状態では、意識は格別良い状態に秩序化されているからである。思考・意図・感情そしてすべての感覚が同一目標に集中している。体験は調和の状態にある。そしてフロー状態が終わった時、人は内的にだけでなく、他者や世界一般に対しても「ともにいる」という感じをそれまでよりも強くもつようになる。(p.53)

チクセントミハイは、フロー体験中における自己喪失感とフロー体験後の自己超越感について述べ、より強い自己概念を構築する上で、一時的に自意識を放棄することが必要ではないかという。また、そのような状態にいられることは、非常に楽しいことだという。自己概念を超越することは、他者や世界への明確な認識につながり、深い共感を呼び起こし、さらに、様々な否定的な刺激を肯定的に変換することのできる心の散逸構造^{註4}の獲得へつながるのだという。

勇氣、立ち直る力、我慢強さ、分別ある防衛、つまり変換対処—心の散逸構造—が基本的に重要なのはこの理由〔※上原注:自己の統合は中立的または破壊的なことがらを受け止め、それを肯定的なものに変える能力にかかっている (p.252)〕による。これらなしには、我々は迷走する心の隕石の無差別な攻撃にたえず悩まされるだろう。他方、このような積極的な戦略を発達させるなら、ほとんどの否定的なできごとはすくなくとも中和され、さらには自己を強化し複雑化するのに役立つ挑戦として利用することさえできるだろう。(p.253)

子ども達・若者達が自分を忘れるほど、何かに夢中になれるのは、そこに安心して自分を投げ出せる環境が保障されているということである。幼い子が夢中で遊んでいられるのは、傍らに世界の安心を一手に引き受けている母親、あるいは母親的存在がいるからである。いつ爆弾が飛んでくるかわからない恐怖の下で、食べることさえままならない日常の中で、いじめのある教室やDVの家庭で、子ども達・若者達は安心して自己喪失などできはしない。彼らが安心して自分を忘れられるくらい集中できる、フロー状態でいられる環境を保障することは、教育者の責任である。

フローしている時、人は最善を尽くし、たえず能力を高めなければならないような挑戦を受ける。その時、人はこれが自己にとって何を意味しているのかについて考える機会はない——もし自分自身にあえて自己を意識させようとするれば、その経験は奥深いものとはならないだろう。しかし後にその活動が終わって自意識が戻った時に人が顧みる自己は、フロー体験前のものとは同じではない。それは今や新しい能力と新しい達成とによって高められているのである。(p.84)

「平和主義的感性の育成」という目標を掲げる教育の場において、いかにしてフロー状態をもたらすことができるのか、いかにして「挑戦」しがいのある目標と出会わせることができるのか、ということは、非常に大事な視点である。もしも、教育者がフロー状態をもたらすことができなければ、子ども達・若者達が、教育の場を離れた刺激的な場所にフローを求めることを止めることはできないという、チクセントミハイの指摘を、現代の荒廃した教育の場における厳しい戒めとして真摯に受け止めなければならない。

社会の仕組みの中核となる部分が、意味のある挑戦に出会う機会や、その挑戦から恩恵を得るのに必要な能力を発展させる機会をほとんどもたないとするれば、われわれは複雑な自己目的的经验への道を見出すことのできない人々が、

暴力や犯罪にひきつけられることを覚悟せねばならない。 (p.89)

「気づけば学ぶ、自覚して生きる」という教育観を持って、「気づき・学び・行動する」仕組みを教育の場に作りたい。子ども達・若者達が、学ぶことに喜びを感じることが出来るためには、共同探求者との対話から生み出される挑戦しがいのある目標が必要である。そのようにして、注意深くしつらえられた教育の場でこそ、内発的な力は育まれるのではないだろうか。「あなたの最良のものを与え続けなさい」というマザー・テレサのコトバは、隅石^{註5}として、私達の教育実践を励ましてくれる。

2. 体系的な読書教育のダイナミズム

本章では、これまでの教育実践から学んだ臨床の知である体系的な読書教育のダイナミズムについて、「平和主義的感性の育成」に連なる教育観の見地に立って論じる。体系的な読書教育のダイナミズムはまた、教育者としての私自身の自己認識、自己変革のダイナミズムでもある。

「世界に問いかけ、思考し、創造する力を人間は、その底に秘めています。どんなに非人間化がすすんでも、その力と意義が尽きることはない」(里美 2010.p.236) というフレイレ研究の第一人者であると同時に優れた教育実践家でもある里美実のコトバは、人間の叡智を信じることを高らかに宣言している。この哲学こそ、すべての教育者が持っているべき希望ではないだろうか。そして、この希望は、体系的な読書教育が、「平和主義的感性の育成」につながっていくことへの希望でもある。

「平和主義的感性の育成」のための様々な教育活動に共通して育まれるべき力は、「批判的思考力」と「共感的想像力」だと考える。子どもの発達段階に応じて整えるべき環境を「善→美→真」と捉える「自由への読書」では、《善》と《美》において「共感的想像力」を育んだ後に、《真》において「批判的思考力」を鍛える。そして、再び「共感的想像力」へと止揚していく。このようなダイナミズムの中で、内発的な力を持った、内的調和のとれた、自己目的的な自己を獲得した、「真に自律した自由な人間」が育つと考える。

《善》の環境での「子守唄、わらべうた遊び、昔語り、ごっこ遊び、絵本の読み合い・読み聞かせ」により、共感的想像力の萌芽が起こり、《美》の環境での「リズムある詩歌の朗読やコロス劇等の美的な身体的読書体験」により、共感的想像力が培われる。そして、《真》の環境での「鍛錬型読書」により、批判的思考力の育成が行われ、より深い共感的想像力がもたらされる。このダイナミズムは、シラーの「美の朝焼けをくぐらなければ真理へ到達できない」という、理性と感性の調和のとれた美的人間の教育に感応するものである。

シラーは、理性と感性の調和のとれた人間こそが、自由な人格を獲得するという。そして、その自由な人格の発達の上に、人間社会の調和がもたらされるのだという。シラーの理想は、時空間を超えて、現代の教育のあり方の道標となる。

2.1 「自由への読書」とは

《善》から《美》へそして、《真》へと連なる成長段階に即した教育の場が整えられた子ども

達・若者達は、メタモルフォーゼ^{注6}を繰り返しながら、自らの力で真に自律した自由な人間へと育ちゆく存在である。「自由への読書」という体系的な読書教育では、「読書」を「本を読むこと」だけに限定せず、感覚、感情、思考を揺さぶるものすべてを「読書」として捉え、「共感的想像力」を育む段階から「批判的思考力」を鍛える段階に連なる体系的な読書教育を提案するものである。

それぞれの段階については、表1のように整理される。生まれてから9歳未満の子ども達への読書教育は、子守唄、わらべうた遊び、昔語り、ごっこ遊び、絵本の読み合い・聞かせ等の活動を中心として、「想像力」や「共感力」を育むことを大事にしたい。9歳頃から思春期を迎える頃までの読書教育は、総合芸術である演劇、コロス劇^{注7}に昇華させた身体的な読書活動の中で、美的な感性と美的な言語感覚が培われることが大切である。特に、10歳前後の「メタ認知能力」が開花する時期は、注意深い読書教育が必要である。14歳頃から21歳頃の青年期の読書教育においては、論理的な文章や古典、力のある古今東西の作家の思考に触れる「鍛錬型読書」が行われなければならない。《善》と《美》の段階における読書教育の中で、「共感的想像力」が生まれ、《真》の段階で「批判的思考力」が鍛えられることによって、子ども達・若者達は、「平和主義的感性」を持った「真に自律した自由な人間」へと育ちゆくのである。

〔表1:「自由への読書教育」の段階〕

〈共感的想像力を育む段階〉

* 誕生～2歳頃:世界を模倣する時期

子守唄・わらべうた遊び

* 3歳頃～7歳頃:ファンタジーの世界を生きる時期

・わらべうた遊び・ごっこ遊び・昔語り・絵本の読み合い・読み聞かせ

* 7歳頃～9歳頃:リズム感覚を耕す時期

・リズムある詩歌・叙事詩・真のメルヘン

* 9歳頃～思春期の入り口:美的な感性を磨く時期(内と外が分離する悲しみを守る)

・叙事詩・抒情詩・総合芸術としての演劇(群読・コロス劇)・創作

〈批判的思考力を育む段階〉

* 思春期:美しく語る・読む・知ることを学ぶ時期

・一つの体験から、芸術・文学・科学へ発展させていく喜びと出会う

(読書会・朗読・群読・コロス劇・創作)

* 18歳頃～21歳頃:思考力を研ぐ時期

・論理的な文章・古典・力のある古今東西の作家の思考に触れる(読書会)

・理性と感性のバランスの中で、美的な感覚を磨く(朗読・群読・コロス劇・創作)

2.2 成長段階に即した体系的な読書教育の実践

本節では、体系的な読書教育の実践について、「意識として受け取る以前に身体で捉えることの意義」、「ことばの持つリズムと響きの重要性」、「単独性から協同性への啓蒙読書」、「自らを再定位化する過程としての読書」という4つの視点から考察する。

(1) 意識として受け取る以前に身体で捉えることの意義

育ちゆく子ども達のために、私達ができることは何か。それは「存在を喜び、行く先を照らす光となり、共に行く人と出会わせ、信じて見送る」ことではないだろうか。

沖縄県の竹富島に伝わる美しい子守唄がある。わらべうた研究家の田中美也子の紹介するこの子守唄は、赤ちゃんが生まれてきたことを寿ぎ、生後1週間だけ歌われるという。下記の資料1は、講演会やワークショップにて、参加者と歌う際の歌詞カードである。

下線の部分に名前を入れて寿ぐと、大人も子どもも嬉しそうに笑顔が輝く。

〔資料1：竹富島のなーじき（名付け）の子守唄〕

こねま（びせま）ぬ名や のーていどう しきよる
 _____ ていどう 名や しきよる ホイヤラ
 うれみしゃ うれみしゃ _____ たぼられ
 スツツアラ スツツアラ
 _____ たぼられ ホイヤラ

（上原訳）

この男の子（女の子）の名前は、なんと付けたの？

_____ ちゃんと名付けました。

うれしいね、おめでたいね。

_____ ちゃんを賜って。

「おきなわ子どもの人権を考える会」の芹沢俊介は、子どもを自律させるためには、まず、「受け止め愛」でその子を満足させなければならないという。安心して身を委ねる体験は信頼につながり、子どもの内的秩序を整える。内的秩序の整った子どもは、自己統制のとれた自己を獲得し、孤独を恐れない。集団の中でも1人でいても、その子らしく行動することができるようになる。

子ども達の「受け止め愛」を満たすために、ある時期、親や子どもの周りにはいる大人、教育者は、自らの全てを子どもに差し出しておかねばならない。その差し出し方のひとつとして、子守唄を歌い、わらべうたで一緒に遊ぶことを提案したい。この方法は、コミュニケーションの土台としての呼吸とリズムを整えることにもつながる。子守唄は、子どもにとっての一番最初の読書教育である。母子あるいは、母性的役割を持った大人と子どもの関係の安定した世界の中で、その子のために、オリジナルの子守唄を作ることは、子どもの想像力や共感力を刺激し、将来の創作の世界へと導いていこう。以下に、既成の子守唄の歌詞を一部変えた子守唄（資料2）と、子どもの好きな絵本を題材にして作った子守唄（資料3）を紹介する。

「ゆうなの木の下で」は、徳之島の子守唄「ねんねがせ」に美しい現代語を付けて歌われている子守唄である。歌詞にある「ゆれるふうりん」の部分は、動きと対象物の組み合わせから

できている。この部分を創作することで、オリジナルの子守唄ができる。子どもと一緒に創作することで、楽しい時間を共有することができるだろう。

〔資料2：我が子のための子守唄（1）「ゆうなの木の下で」〕

ゆうなの木の下で ゆれるふうりん りんりりりん
ねんねがせ ねんせがせ りりりりりりん

創作例①：あそぶ・うさぎ／ゆれる・ブランコ／ねむる・あかちゃん

創作例②：ゆうなの木の「上で」に替えて、ひかる・お星／うたう・小鳥

「がらがらどんのこもりうた」は、北欧民話絵本『三びきのやぎのがらがらどん』を題材に、当時8歳だった娘と一緒に作った子守唄である。最初に1番と2番を唄って聞かせていたが、言葉の繰り返しのリズムに触発されて、しばらくすると娘が3番と4番を作った。締め括りの5番は母娘で一緒に作った。大人は橋を渡って未知の世界へ進んで行きなさいと送り出し、子どもはお母さんの待っている安心できる場所へ戻ろうとする、心的な対比が表現されているのが面白い。

〔資料3：我が子のための子守唄（2）「がらがらどんのこもりうた」〕

1. お山へゆくよ お山へゆくよ わたしを育てに お山へゆくよ
2. 橋をわたるよ 橋をわたるよ 知恵のかがやき 橋をわたるよ
3. 草をたべるよ 草をたべるよ お腹いっぱい 草をたべるよ
4. うちへ帰るよ うちへ帰るよ 母さん待ってる おうちへ帰るよ
5. 静かに眠るよ 静かに眠るよ おめめ閉じて 静かに眠るよ

遠野の昔話の語り部である安部ヤエによると、子ども達は、昼間はわらべうたで遊び、夜は昔語りを聞いて、心のリズムを整えたという。わらべうた遊びの中で、子ども達は自然や他者との共感力を育み、知恵を育てたのである。ここで紹介する北原白秋の「お月夜」（資料4）というわらべうた遊びは、リズムのあることばを楽しむことと、外の世界とのはじめての出会いを体験することの両面から、大変に優れた活動である。子ども達は、「どなたです」の後に言葉をつなげる遊びの中で、リズムのある表現力を養う。同時に、母親あるいは母親的役割を持った大人と自分だけの世界に、他者を迎え入れる驚きに満ちた喜びを体験するのである。

〔資料 4：物語を作る (1) わらべうた遊びで、リズムのあることばを楽しむ〕

<p>お月夜 (北原白秋)</p> <p>トン、トン、トン、 あけてください。 どなたです。 わたしや木の葉よ。 トン、コトリ。</p>	<p>トン、トン、トン、 あけてください。 どなたです。 わたしや風です。 トン、コトリ。</p>	<p>トン、トン、トン、 あけてください。 どなたです。 創作した表現を入れる トン、コトリ。</p>	<p>トン、トン、トン、 あけてください。 どなたです。 月のかけです。 トン、コトリ。</p>
--	---	---	--

子守唄とわらべうた遊びの創作の面を発展させた遊びに、「連話遊び」^{注8}がある。小さなグループで手をつないで車座に座り、右側の人の話に自分の話を加えて、順番に物語を紡いでいく遊びである。話と話の間に、リズムのよい唱え言葉を挟みながら、「むかしむかし・・・」ではじめた人が、「・・・おしまい」とするまで、何周でもお話が続くこともある。(資料 5)

この遊びの中で、子ども達は社会性を学ぶ。連話遊びの小さな集団の中で、社会に貢献することの責任や、達成感、協同の喜び、他者意識を体験するのである。

〔資料 5：物語を作る (2) 連話遊び〕

創作例：「蛙のおはなし」

1. むかしむかし、あるところに、蛙が一匹おりました。
《ぎやわろぎやわろ ぎやわろろろりり ぎやわろぎやわろ ぎやわろろろりり》
 2. ひとりぼっちの蛙は、あるとき、旅に出ることにしました。
《ぎやわろぎやわろ ぎやわろろろりり ぎやわろぎやわろ ぎやわろろろりり》
 - 3～ ※ 「ところが」「というわけで」「なんと」の気持ちで展開させていく
《ぎやわろぎやわろ ぎやわろろろりり ぎやわろぎやわろ ぎやわろろろりり》
・・・∞・・・
1. の人へ戻り「・・・おしまい」

(2) ことばの持つリズムと響きの重要性

リズム感覚は、人間の内的調和に深く働きかける。呼吸や睡眠、日々の生活、季節の移ろい、生命が生まれて死ぬこと、私達を取り巻く森羅万象の全ては、リズムに満たされている。体系的な読書教育において、昔語りや絵本の読み合い・読み聞かせ、詩歌の朗読、群読、クロス劇等が、それぞれの段階で大事な役割を担っているのだが、そこでは、感情を超えて、美しいリズムと訓練された発音（その母音や子音の本来の発音）をまず一番に考えて欲しい。深い呼吸に支えられた美しい響きとリズムこそ、子ども達の心身を健やかに育てるのである。

わらべうた遊びや唱え言葉遊びは、リズム感覚を整えることについても、非常に優れている。「一匁の一助さん」のわらべ歌（資料 6）や「いちじくにんじん」の唱え言葉（資料 7）は、遊びを通してリズムが整うことの心地よさを体験できる。わらべうたに比べると言葉の持つ力は

劣るが、現代詩の中で、草野心平の「勝手なコーラス」や谷川俊太郎の連作「ことばあそびうた」は、リズムある言葉の響きや子音の響きが体感できる題材である。

「一匁の一助さん」は、日本各地にバリエーション豊かに伝承されているまりつき歌であるが、リズムを体感する目的で行う場合は、車座に座り、手を叩いて拍子をあわせたり、お手玉を回したりして遊ぶ。「リズムが整うことは心地いいこと」であることに気づいてもらうために、途中に、速度の緩急やお手玉を回す等のリズムを崩すための刺激を与え、再び整ったリズムへ戻るといった活動を行う。ちょっと難しく楽しい仕掛けを工夫して、車座にしつらえた場で、連帯感を持ちながらリズムを整えるという共通の挑戦目標は、フロー体験へとつながっていくだろう。

〔資料6：リズムと響き（1）一匁の一助さん〕

一匁（もんめ）の一助さん 一の字が嫌いで 一万一千一百石（こく）
一斗 一斗 一斗まのお蔵に収めて 二匁（もんめ）に渡した

（※以下、数字を、1から10まで入れ替えて唱える）

「いちじくになじん」は、広く知られている楽しい唱え言葉である。唱え言葉のリズムは、子ども達の内的秩序を整え、心身の健やかな成長のための滋養となる。リズムを体感するためには、手のひらを合わせてお祈りの形にした両手を言葉のリズムに合わせて、軽く前後に振って拍子を取るだけでいいのだが、数字の指遊びにしてしまうことがある。このことにより、心身の滋養になるはずの活動が、知的な働きかけとなってしまう。与え方を誤ると、ある時期の子ども達にとって、害をなす活動に変容してしまうことになりかねない。大人の不注意な善意が子ども達を苦しめていないか、私達は常に目を覚ましていなければならない。

〔資料7：リズムと響き（2）いちじくになじん〕

いちじくになじんさんしょに しいたけ ごほうで ホイ
いちじくになじんさんしょに しいたけ ごほうで ホイ
いちじくになじんさんしょに しいたけ ごほうに むくろじゅ
ななくさはじかみ きゅうりに とうがん とうがらし

子ども達には、俳句や和歌、琉歌の定型詩のリズムにも早くから親しんで欲しい。上原2009で紹介した「演劇塾月の美しゃ」^{註9}では、活動の要に、それぞれの子どもの成長と状態にふさわしい詩歌の朗誦を位置づけている。また、毎回の活動の締め括りには、「月ぬ照り美らさ 糸留めり童 露ぬ玉捨て 貫きやい遊しば / (発音)チチンティリジュラサ・イトウトウミリワラビ・ツイユヌタマフィルティ・ヌチャイアシバ / (上原訳) 美しい月が昇ったよ・子ども達、糸の用意しなさい・露の玉で・ネックレスを作って遊ぼう」という美しい琉歌を唱えている。

語り手や読み手の責任として、深い呼吸のできる身体作り、明瞭な発音、リズムの整った表現、美しい響きの訓練を怠ってはならない。なんのために、子ども達に語るのか、絵本を読んで聞かせるのか、朗読させるのか、演じさせるのか…。全ては、彼らの内的な調和と健やかな成長のためである。育ちゆく彼らのための豊かな土壌となるために、私達ができることは、ささやかなことしかない。そのひとつが、呼吸とリズムに深く関心することではないだろうか。

「港笹草や シュクぬシデどころ アンマ懐や わシデどころ / (発音) ミナトササグサヤ・シュクヌシデドゥクル・アンマフチュクルヤ・ワシデドゥクル / (上原訳) 海の藻場は・小さな魚たちの育つところ・お母さんの懐は・私の育つ場所」という奄美の琉歌に詠われているように、私達は、子ども達にとっての豊かなシデどころでありたい。

(3) 単独性から協同性への啓蒙読書

アニメーションという概念は、読書活動を単独性から協同性へ啓くものである。ここでは「自由への読書」で提案してきた「読書会」や「群読」を、アニメーションという枠組みの中で捉え直し、啓蒙読書につなげてみたい。

アニマ (anima) とは、ラテン語で魂・生命のことを指し、アニメーション (animation) とは、魂・生命に息を吹き込み、生き生きと躍動させることである。フランスでは、1970 年代にアニメーションの概念を教育の場に取り入れ、「社会・教育・文化の活性化にあたる専門職員」をアニマドールとして、正式に国によって認定している。スペインの児童図書館活動家の M.M サルトは、子ども達の知的欲求を満たし、好奇心を本の世界に向かわせたいと考えた。「理解し、楽しみ、深く考える」ことを可能にするレクリエーション的要素のある読書こそ、子どもの個性を伸ばして未来を生き抜く力を蓄えるという立場から、「協同読書としての読書へのアニメーション」を提唱した。特に、読書へのアニメーションについては、「本を読むうちに想像力によって立ち上がってくる登場人物や場面が、読み手の五感を開き、グループで数々の出来事を共有しながら夢中で読んだ 1 回の読書体験が、他のあらゆる本に対しても読み手の心を襲わせる、そんな本との出会い」であると定義されている。

「自由への読書」で提案している「読書会」の目的は、単独性と協同性のバランスの中で、読書力を鍛えることにある。また、「群読」の目的は、作品の世界を生きること、読み手同士の意識を連ねること、聞き手との感応の場を作ることにある。まさにアニメーションである。読書活動を単独性と協同性の両面から支援することは、読書環境を豊かにするだけでなく、不読者層の子ども達・若者達を読書の世界に誘うことにもつながるだろう。

以下、アニメーションの一例として、星野道夫作『くまよ』を取り上げたワークショップの実践を報告する。

[資料 8：アニメーション 星野道夫『くまよ』]

◇課題：「おまえの正体を探る」

手順 1：参加者を数名のグループに分ける。

手順 2：『くまよ』の作品の抜粋カードを配布し、「おまえ」の正体をグループ単位で推理させる。

手順 3：グループ毎に発表。

手順 4：コーディネーターによる解答。

※正解は「くま」だが、各グループの解答も作者の「くま」に込められた想いとして許容。

手順5: 作者の「くま」に込められた想いについて、グループ毎にディスカッションする。

◇課題: 「作品を群読しながら、心に響く箇所に下線を引く」

手順1: 『くまよ』を、コーディネータのリードで群読する。

手順2: 心に響いた箇所のベスト3を選ぶ。

手順3: グループ内で、ベスト3(時間制限があれば1つ)を、理由を添えて紹介する。

手順4: グループのメンバーの紹介した部分をチェックし、感動を分かち合う。

手順5: もう一度群読する。(グループ毎に群読台本の作成・発表への展開も可)

◇その他の課題例

- ・読書クイズを作ってみよう
- ・テーマの似ている作品(物語、絵本、映画、詩、歌)を探してみよう
- ・星野道夫の他の作品を読んでみよう、彼に近づいてみよう
- ・アラスカのこと、くまのこと、生物多様性のこと、生き甲斐ということ、平和ということへ想いを馳せてみよう
- ・他にインスパイアされたことがあったら、何でもやってみよう。あなたのアニメーションをつくってみよう

ワークショップの物理的な制約により、題材や課題は異なるが、参加者の感想をアンケートやインタビューで拾い出してみたところ、共通して、協同読書の喜びを感じているようである。この体験が、その後の読書意識にどのように変化をもたらすのかについては、研究を継続する中で、明らかにしていきたい。

(4) 自らを再定位化する過程としての読書

「自由への読書」では、青年期の読書活動として、「共感的想像力」を育んだ後の最終段階として「批判的思考力」を鍛えることを目的に、論理的な文章や古典、力のある古今東西の作家の思考に触れる「鍛錬型読書」^{注10}を行うことを提案している。

里美は、フレイレの「読む」という行為の洞察を次のように記している。

われわれは世界のなかで、世界の一部として生きているのですが、読むというのは、読まれる対象である世界と、それを読む自分とを意識的に分離する行為なのです。世界のなかに生きている自分が、その世界を(もちろん自分を含めての世界ですが)あえて読む対象としてとらえ返すのですね。それはいわば指向的に世界と向き合う行為で、自分が生きている世界を距離において ad-mirar する(つまり意識的に「注視する」)行為、現実を異化し問題化する行為なのです。このフレイレの洞察は読み書き行為の本質を深くついたものだと思います。

世界と向きあうという身のおき方がなければ、真の意味での literacy (リ

テラシー) はうまれてこないのです。

(里美 2010 p.255)

鍛錬型読書の目的も、世界と向き合い、そこに自らを再定位化する過程としての行為として位置づけられる。世界とつながり、世界を認識し、世界の中にある自分という存在を批判的に認識しなければ、私達は「真に自律した自由な人間」にはなりえないのである。

以下、鍛錬型読書の一形態を紹介する。

沖縄キリスト教短期大学の全学生必修科目である「表現技法」クラスでは、論理的文章の読み書きのリテラシー教育を行っている。^{注11} ここでは、論理的な文章の要約と批判的読みの訓練、新書読書の訓練を行い、総合的な活動として論評文作成に取り組んでいる。この数年、私のクラスでは、「沖縄と平和」にテーマを定め、憲法改正、人権問題、基地問題等を扱い、対話（教師と学生、学生同士のグループディスカッション等）と文章読解を織り交ぜた授業を展開している。学生に対して「やがて人の親となり、あるいは、社会の中核を担う立場に立った時に、この世界についての疑問を問われる時がくる。そんな未来からの挑戦に備えるために、今、学んでいるのだ。これは、教師である私自身の未来への責任の果たし方でもある。共に学ぼう。」と呼びかけることで、学びへの動機づけをしている。教師自身も、一社会人として平和主義的感性を磨きながら社会とつながるように、自分を戒め、学生に恥じない行動と学びを課しながら、授業に臨んでいる。挑戦しがいのある課題を提示し、「気づき・学び・行動する」仕組みを工夫した 15 回の授業の中で、何らかのフロー体験をくぐった彼らの内には、程度の差はあるが、批判的自己認識が起これ、社会に対する批判的思考の萌芽が生まれてくる。

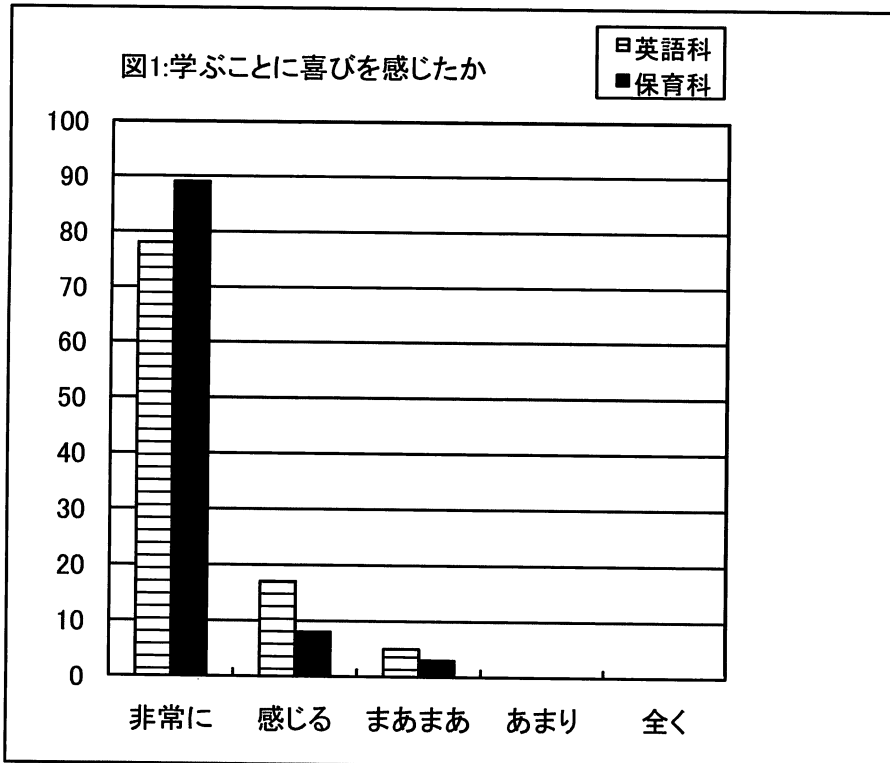
フロー体験の有無、批判的自己認識や社会に対する批判的思考の萌芽については、授業後に実施したアンケート調査の結果を分析することで、その一端を垣間見ることができる。

アンケートは、2007 年度～2010 年度の沖縄キリスト教短期大学「表現技法」前期受講生を対象に最終日に実施した。分析方法は、回収された約 300 名分の調査書全体から、英語科と保育科、各 100 名を恣意的に抜き出す抽出方法を採用し、「フロー体験の有無」（図 1、表 2）、「批判的自己認識や社会に対する批判的思考の萌芽」（図 2、表 3）についての分析を行った。

◇フロー体験の有無

図 1 と表 2 の結果から、ほとんどの学生が授業の中で、なんらかのフロー体験をしていたことが伺える。

「学ぶことに喜びを感じたか」という質問に対して、「非常に感じる、感じる、まあまあ感じる、あまり感じない、全く感じない」の 5 段階評価で回答を得た。結果は、英語科、保育科ともに、肯定的評価を得、学ぶこと自体に喜びを感じさせるための授業の工夫が成功した結果となった。「なぜ授業（学ぶこと）が楽しかったのか」という質問には、自由記述での回答を得た。ここでは、その抜粋を掲載するととどめるが、多くの学生が、「集中により時間が短く感じた」「学ぶことへの意欲が出た」「対話が楽しかった」等の報告をしている。



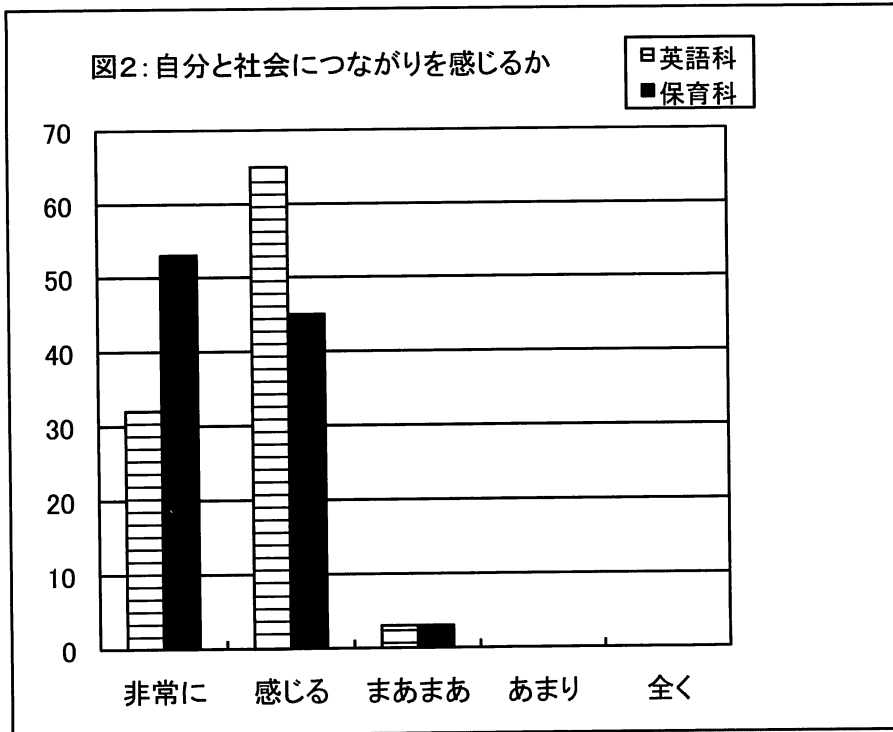
〔表 2：なぜ授業（学ぶこと）が楽しかったのか（自由記述より抜粋）〕

- ・グループで考えていると集中できて時間が短く感じた。
- ・テーマの中に深く入り込むのが面白かった。
- ・先生の質問にグループで挑戦しているみたいでワクワクした。
- ・ぼんやりしていた頭がクリアになって気持ちよかった
- ・知らないことを知る感覚を始めて体験した。くせになる。
- ・難しい話題に自分の考えて向き合えて成長したなど感じた。
- ・もっともっと、こんな勉強がしたい。後期も続けてください。
- ・大学で学ぶことの意味がわかった。学ぶって本当にすごい。

◇批判的自己認識や社会に対する批判的思考の萌芽

図2と表3の結果から、ほとんどの学生が授業を通して、批判的自己認識や社会に対する批判的思考力が高まったと認識していることが伺われる。

「自分と社会につながりを感じるか」という質問に対して、「非常に感じる、感じる、まあまあ感じる、あまり感じない、全く感じない」の5段階評価で回答を得た。ここでも、英語科、保育科ともに、概ね肯定的な評価を得た。自由記述での「自分と社会のつながりはどう変化したか」という質問に対しては、多くの学生が「気づき」が生まれたこと、その気づきに至った自分を肯定しているという内容の報告している。



〔表3: 自分と社会のつながりはどう変化したか (自由記述より抜粋)〕

- ・関心がなかった沖縄の現状や未来が心配になった。
- ・基地問題のニュースを見て、初めて父親と議論した。楽しかった。
- ・大学の勉強が社会とつながっていることが実感できるようになった。
- ・今と未来がつながっていて、その間にいる自分の役目が大事だと気づいた。
- ・自分は今までぼんやり生きていた、情けない自分を変えようと決意した。
- ・マスコミが言っていることに対して、自分はどうか考えるか考えるようになった。
- ・自分が社会に対して甘く生きていたことに気づいた。
- ・世界の中の日本、日本の中の沖縄、沖縄に生きる自分を見つめている。

青年期にある彼らは、自らを再定位化するために読まねばならない。世界の一部として、社会の一部として生きている自分を認識するために読まねばならない。指向的に世界と向き合うために、現実を異化しながら問題化するために読むのだ。世界と向き合うという身のおき方ができなければ、真の意味での litetracy (リテラシー) は生まれてこないという、フレイレの理論の中に、青年期の読書教育、特に、批判的思考力の養成に携わる教育者の挑戦しがいのある目標をみる。

3. 真に他者と共に生きる

人間の幸福感には、他者のために何かをする行為によってもたらされる満足度が関係しているといわれている。脳科学の分野でも社会性を司る前頭前野、前頭葉が活性化することによるセロトニンの放出と幸福感についての研究が広く認知されるようになってきた。さらに、発達

心理学の分野では、子ども達は言語機能ができあがる10歳前後までに、ことばの習得と併せて、共感脳とも称される前頭葉を発達させていると考えられている。つまり、人間の幸福は、他者と共に生きることであり、社会性を円滑にするための共感脳の活性化と深く関わっているのである。特に、子どもの共感脳の発達には、ことばの習得、読書教育が一役を担っているのである。

日本と同じく、カントの平和のための第一条件である軍事力の放棄を謳った平和憲法を持つコスタリカでは、一個人の人間が心穏やかに生きていくことの連なるの先に世界の平和がある、との国家哲学の下に教育が行われている。平和憲法を持つ国の責任として、何をなすべきかを自覚したコスタリカの行動からは、たくさんの気づきを与えられるが、その中に、難民の子どもを多く受け入れている地区の小学校と国連平和大学との協同で、「平和のためのプログラム」と名づけられた椅子に座れない子どものためのプロジェクトがある。最初に教師を鍛え、次に子ども達に自分の存在意義の自覚を与え、70ものプログラムを終えて卒業する時には、自分の生き方を自分で考えられる人間に育っているという驚くべきプログラムである。椅子に座わることから始めた子どもが、「平和を創り出す者を育てる」という自覚ある教育環境の下で、「真に自律した自由な人間」に育っていくのである。このことは、全ての教育の通奏低音に「平和主義的感性の育成」が響いていることの意義を示し、その道をゆく教育者に勇気を与えてくれる。私の提唱する「自由への読書」という体系的な読書教育プログラムも、そのような「平和のためのプログラム」に連なる教育でありたい。

「平和主義的感性の育成」の目指すものは、対話し、共感しながら、「真に他者と共に生きること」である。本章では、平和主義的感性の育成のためのひとつの方法である「自由への読書」という体系的な読書教育において、「真に他者と共に生きる場」を創り出すための「読み愛」という概念についての提案を行う。

3.1 「読み愛」について

「読み愛」とは、「真に他者と共に生きる場」を創るという概念であり、体系的な読書教育プログラムの全ての段階に求められる。

「読み愛」という概念が貫かれ、「共に場を創りあげる」という雰囲気満たされていれば、恒常的な役割分担や一方的な情報提供型の活動は起こりようがない。それは、フレイレのいう抑圧者と被抑圧者の関係からの解放であり、他者との一体感を感じずるフロー体験を生み出すことにつながっていく。「読み愛」によって、体系的な読書教育は、共感的想像力や批判的思考力を育むための豊かな土壌となるのである。

心を沿わせて歌い遊ぶ、子守唄やわらべうた遊びを通して、幼い子ども達は、安心と信頼に満たされた幸福感を享受するだろう。語りや絵本の読み合い・読み聞かせでは、車座に座るといふ空間のしつらえの中で集団を意識し、囃子言葉、挿入歌、セリフの役割分担等により、社会への貢献の喜びを体験する。さらに、群読やコロス劇では、演じ手と観客の間に世阿弥の藝術論によるところの感応を起こし、藝術を通して、自他の一体感やフロー体験を得る。また、読書会では、協同読書の喜びを体験することで、単独性と協同性の実感を培うことになる。このように、子ども達・若者達は、体系的な読書教育の様々な段階や場面で、「真に他者と共に生きる場」と出会う。それが、「日常生活の平和を生きる」ことの臨場感につながっていく。

3.2 絵本の「読み愛」

「読み愛」は、2006 年度西原中央公民館講座「絵本体感講座」において、絵本の読み合い・読み聞かせ活動を昇華させたものとして提案したのが始まりである。そこでは、絵本の「読み愛」を「読み手と聞き手が、絵本や朗読作品を仲立ちとして、共に心と心をつなぎあう活動」と定義した。その後、体系的な読書教育としての「自由への読書」の研究・実践の深まりの中で、「読み愛」は、「真に他者と共に生きる場」を創るための概念として、例えば、子守唄の「読み愛」、わらべうた遊びの「読み愛」、昔語りの「読み愛」、群読の「読み愛」、読書会の「読み愛」等、プログラム全段階を貫く重要な概念となった。

本節では、絵本の「読み合い・読み聞かせ」活動が昇華した絵本の「読み愛」について、実践と展望を述べたい。尚、本稿で扱う「絵本」には、朗読作品も含めることを断っておく。

絵本の「読み合い」と「読み聞かせ」は、絵本（朗読作品も含む、以下、同）の用い方や読み手の意識が異なる活動である。「読み合い」では、一緒に感じあうために絵本を用い、読み手は、「あなたと」という意識で聞き手と対する。絵本を読むことよりも、一緒に頁をめくりながら、絵や表現について語り合ったり、内容に触発されて思いついたことを語り合ったりしながら、読み手と聞き手の内心の交歓を持つことが目的となる。一方、「読み聞かせ」では、読み手は「あなたに」という意識で聞き手と対することになる。そこには、読み手と聞き手という明確な役割分担があり、絵本の内容をいかに効果的に伝えるかが目的となる。この「読み聞かせ」の場に、「読み合い」を融合させたのが、絵本の「読み愛」である。

「共に場を創りあげる」という「読み愛」の概念の下に、「読み聞かせ」が行われると、読み手の意識は、「あなたに」から「あなたと」へ変化する。読み手の意識が変化するだけでも、その場の雰囲気はガラリと変わる。さらに、絵本のセリフの一部や掛け声、囃子言葉、挿入歌等を聞き手に受け持ってもらうことで、聞き手の側もより積極的に絵本の世界を体験することができる。他にも、聞き手の状況（年齢や人数等）に合わせて、絵本のテーマに関連したことばあそびや詩歌の朗読、わらべうた遊び、ドラマ教育の手法であるアクティビティを活動の前後に取り入れたり、ブックトーク的な要素を組み合わせたり等、アニメーションを行うことで、協同読書に誘うことができる。これが、絵本の「読み合い・読み聞かせ」活動が昇華した絵本の「読み愛」である。参加者全員に役割分担があり、参加者全員でひとつの作品と向き合うことで、読み手も聞き手も「真に他者と共に生きる場」と出会うのである。

上原 2005 で、沖縄県の小・中学校の「読み聞かせ」活動の現状と課題についての研究を行った。そこで深刻な課題として浮かび上がったのが、読み手の意識と技術の低さに加えて、作品読解の学習不足による活動の形骸化であった。活動の形骸化は、聞き手である子ども達の読書教育に影響を及ぼす危険を孕んでいた。子ども達への愛情と熱意に溢れている読み手が、意識改革と技術向上、作品読解の学習を通して、成熟した読み手となれば、育ちゆく子ども達の滋養となる活動を支え続けることができる。その確信の下に、講演会やワークショップ等で、「深い呼吸とリズムある表現、美しい響きのためのトレーニング」、「物語のテーマ、ことばの表現、絵のリズムを読み取る等の作品についての学習」、「アニメーションに満たされた読書会」を行ってきた。参加者と共に課題に取り組んできたことが、「読み愛」を生み出し、「自由への読書」に、そして、「平和主義的感性の育成」の気づきへとつながったのである。

実践の中から生まれた臨床の知としての「読み愛」という概念は、これからもさらにメタモルフォーゼする可能性を秘めた楽しい研究課題である。

おわりに

この数年来、「体系的な読書教育」についての提唱と実践を行ってきた。同時に、この時代の沖縄にあって、教育に携わる者の責任とは何か、問いかけてきた。今年（2010年）は、国際生物多様性年ということもあり、「多様性」というコトバが市民権を得た。平和活動にも多様性があるなら、私の平和活動は、体系的な読書教育を機軸に据えたものとして展開すべきであり、それが教育者としての私の責任の果たし方ではないかと気づいた。「体系的な読書教育」が、「平和主義的感性の育成」のためのひとつの方法であるという気づきは、私に希望をもたらした。この希望は、平和主義的感性を磨き続ける一個人としての生き方と共同探求者として教育と研究に献身するという生き方を照らしてくれている。

「なぜ、読書が大事か?」という問いかけから始まった『「自由への読書」のための基礎的研究』の連作は、「平和主義的感性の育成」へと止揚した。この体系的な読書教育の目指すところは、次の世代を担う子ども達・若者達を「真に自律した自由な人間」へ導くことである。自由に生きるとは、自分の内にある挑戦目標に向かって生きることであり、内的調和のとれた自己目的的な自己として生きることであり、すなわち、幸福に生きることである。パウロ・フレイレは、「未来とは受け取るべく与えられるものではなく、人間によって創造されるべきものである」という希望のメッセージを与えてくれた。平和主義的感性が磨かれ、真の自由を獲得した彼らが、今とこれからのすべての生命と共に生きる、持続可能な社会を創ることに挑戦し続けてくれることを心から願う。「世界ぜんたいが幸福にならないうちは個人の幸福はありえない」という宮澤賢治のロゴスに、「平和主義的感性の育成」という教育者の自覚と責任が照射されている。

最後に、すべての教育に携わる仲間への呼びかけとして、沖縄キリスト教短期大学・沖縄キリスト教学院大学の『大学案内』の文章を引用し、また開くためにいったん閉じたい。

今こそ私たちは、平和主義の感性を育てなければならない。

過去に学び、現実を直視し、未来へ向けて手をつないでいかなければ、取り返しのつかないことになる。

共に生きること。対話すること。共感できること。

沖縄のおだやかな海のように、生命を慈しむ心。自然を、人を思いやる心。

平和主義的感性を育てていくことほど、やり甲斐のある仕事があるだろうか。

『沖縄キリスト教学院大学 / 沖縄キリスト教短期大学 University Guide 2011』 p.3

【注記】

1: 本稿で述べる「美的」とは、シラーの美学における理性と感性のバランスのとれた美的な人間教育によるものである。

- 2: 自己目的的活動における没入体験の理論のこと。本稿 1.2 参照。
- 3: 痛みを伴う学びこそが真の学びにつながるという、臨床の知のひとつ。
- 4: 散逸構造 [dissipative structure]: 〈ノーベル賞受賞科学者イリア・プリゴジンの理論〉無秩序な動きへと拡散し、消失するエネルギーを引き止める物理的なシステムのこと。地球上のすべての生命は究極的にはカオスを捉え、それをより複雑な秩序に作り替える散逸構造によって存続が可能なのである。
- 5: 建物の壁が崩壊しないように置かれる石。転じて、信仰の基礎となるキリストの意。
- 6: 変態。ゲーテの知覚生理学における概念。
- 7: 上原による造語。芸術的な要素を強調した朗読劇の一種。上原 2009 参照。
- 8: 上原による造語。俳句の前身、「連歌」から命名した。
- 9: 9 歳前後から 12 歳前後の子ども達の芸術支援プロジェクト。体系的な読書教育の実践として、クロス劇 (朗読と演劇の混合舞台) を行っている。
- 10: 上原による造語。趣味型読書と対比させた概念。上原 2007 参照。
- 11: 上原 2007 参照。

【引用・参考文献】

- ・阿部ヤエ (2003) 『知恵を育てる唄』エイブル研究所
- ・M. チクセントミハイ (1996) 『フロー体験 喜びの現象学』今村裕明 (訳) 世界思想社
- ・パウロ・フレイレ (1979) 『被抑圧者の教育学』小沢有作、他 (訳) 亜紀書房
- ・パウロ・フレイレ (2001) 『希望の教育学』里見実 (訳) 太郎次郎社
- ・伊藤千尋 (2008) 『活憲の時代 コスタリカから 9 条へ』シネ・フロント社
- ・岩辺泰史 (2003) 『はじめてのアニメーション』柏書房
- ・川手鷹彦 (2010) 『とらのおおかみ』地湧社
- ・川手鷹彦 (1999) 『隠された子どもの叡智』誠信書房
- ・北原白秋 (1993) 『北原白秋童謡集』藤田圭雄 (編) 彌生書房
- ・久保けんお、他 (1980) 『全日本わらべうた全集 26 鹿児島沖縄のわらべ歌』柳原書店
- ・内藤克彦 (1999) 『シラーの美的教養思想』三修社
- ・中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』岩波書店
- ・西平直 (2010) 『世阿弥の稽古哲学』東京大学出版会
- ・小澤俊夫 (1999) 『昔話の語法』福音館書店
- ・齋藤孝 (2002) 『読書力』岩波新書
- ・里見実 (2010) 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス
- ・M.M. サルト (2001) 『読書へのアニメーション』新田恵子 (監修) 宇野和美 (訳) 柏書房
- ・F. シラー (1943) 『人間の美的教育について』小栗孝則 (訳) 小石川書房
- ・R. シュタイナー (1990) 『メルヘン論』高橋弘子 (訳) 水声社
- ・C. レヴィ・ストロース (2005) 『レヴィ＝ストロース講義』川田順造、他 (訳) 平凡社
- ・上原明子 (2005) 「沖縄県における小・中学校の『読み聞かせ』活動の現状と課題」『沖縄キリスト教短期大学紀要』33,pp41-55
- ・上原明子 (2007) 「『自由への読書』のための基礎的研究」『沖縄キリスト教短期大学紀要』35,pp69-83

- ・ 上原明子 (2009) 「『自由への読書』のための基礎的研究 II- コロス劇への昇華 -」『沖縄キリスト教短期大学紀要』 37.pp131-155
- ・ 脇明子 (2005) 『読む力は生きる力』 岩波書店
- ・ 柳宗悦 (1972) 『沖縄の人文』 新装・柳宗悦選集 5 日本民芸協会 (編) 春秋社
- ・ Haigh, Arthur Elam (1898) , *The Attic Theatre: A Description Of The Stage And Theatre Of The Athenians And Of The Dramatic Performances At Athens*, The Clarendon Press.

共に暗闇を歩む仲間によって、「平和主義的感性の育成」というインスピレーションがもたらされました。深く感謝します。

善から美、そして真へと進んでいく 12 歳を迎えた娘と、すべての若い魂に本稿を捧げます。