

あみ子 は あみ子 を 読 め る の か 問 題

—— 発達障害と国語教育をめぐる ——

矢 野 利 裕

〈キーワード〉 学習指導要領

合理的配慮

発達障害

今村夏子

こちらあみ子

0

これを書いている、いまこの瞬間にも気が重いのは、教員免許更新の講習をまだ残しているからだ。ただでさえ多忙になりがちな教員に対して、三〇時間におよぶ講習をとまなう教員免許更新を義務づけるとは、なんというむちゃな方針か！ 本稿が日の目を見るころには、無事に更新手続きが終わっていることを心から願っている。切に。

とはいえ、三〇時間近くも講習を受けていれば（僕は自宅で講習できるeラーニングを採用しているのだが、これがまた、いっように気が進まず、つらい）、それなりに得るものもあって、もちろん文部科学省の方針について批判的になることもあるし、講習のありかた自体を問い直したくなる局面もあるのだが、それはそれとして、少なくとも、現在の教育をめぐる言説がどのように成立しているか、ということ把握することができるし、率直にためになるものもあった。

なかでも、選択講習として履修した「教師に求められる発達障害の理解と支援」（東京学芸大学名誉教授・上野一彦、立教女学院短期大学専任講師・小林玄）。発達障害者に対する教育のありかたに関心があるのは、他ならぬ俺自身に軽度のADHD傾向があるからで（診断は受けていない。大学時にカウンセリング講座の先生に相談した程度）、思い起こせば、学生時代、五〇分座ることを強いられる授業はなかなか苦しかった。授業内容に刺激を受けて集中すればするほどに身体を動かしたくなるタチなので、好きな授業のときほど教員からは落ち着きなく見える、という逆説があった。現在では、ADHDの児童・生徒の集中力を持続さ

せるために、ティーチング・アシスタント帯同のもと授業中の校内散歩を認めよう、という議論もある。もし自分の学生時代に散歩時間があつたら、と考える。現段階では運用面で難しいところもあるかもしれないが、単純に自分の経験から言えば、意義深い試みだと感じる。

このように、教育を取り巻く議論は急速に進んでいる。良い悪いにかかわらず。考えるべきは、そのような大きな流れにあることを意識しつつ、どのように個別の実践に結びつけていくか、である。それは、文部科学省の方針に迎合することを必ずしも意味しない。重要なことは、リアルタイムの社会的潮流のなかで、どのようにユニークなステップを踏んでいくか、ということだ。

1

二〇一六年四月より障害者差別解消法（正式には、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」）が施行された。これは、内閣府によれば、「国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的」とするものである。また、障害者差別解消法の施行にともない、同時に「合理的配慮」という言葉が強調された。「合理的配慮」とは、おもに役所や事業者において、「障害のある人から、社会の中にあるバリアを取り除くために何らかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応すること（事業者においては、対応に努めること）を求め」る、というものだ（内閣府リーフレット）。

障害者であることを理由に不当な扱いをすることが差別的であることは言うまでもない。ここまではほとんど誰もがわかる。「合理的配慮」が示唆するのは、障害者に配慮しないこともまた差別的である、ということだ。駅の構内でバリアフリーを設けないこと。公共施設の表示に点字を設けないこと。しないことに対して差別の意識を向けるという点で、画期的な働きかけだと言える。

それは、教育現場においても変わらない。教員免許更新の必修講座「教育の最新事情」（日本女子大学教授・吉崎静夫）では、「それぞれの子どもに平等な「教育を受ける権利」を確保するために、それぞれ個別の立場に配慮すること」というかたちで、教育現場における「合理的配慮」の適用に言及されていた。また、新学習指導要領には「障害のある生徒などについては、学習活動を行

う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導工夫を計画的、組織的に行うこと」とある。その背後にあるのは、文部科学省が打ち出した「世界の中で生きる」というスローガンのともなった、多様性を認める「市民」としての児童・生徒像だ。つまり、「地域と世界の両面での市民（シティズン・シップ）」としての児童・生徒を求めるなかで、学校それ自体も多様性を認めるような空間であれ、ということだ。

他方、国語教育に目をやると、こちらも大きな岐路に立たされている。大学入試制度の改変（二〇二一年度より実施）と学習指導要領の改訂（二〇一七年より順次移行）は、大きな話題を呼んだ。とりわけ、新たな大学入試となる「大学入学共通テスト」において、「国語」はかなり大きく改変されている。改変ポイントは本来に多岐にわたる。大学入試センターによるモデル問題を見ると、記述式問題、公共文書や契約書などといった「資料」を検証する問題、複数テキストからなる古典の問題など、これまでのセンター試験と比べて「国語」全体を貫く大きな変革である。

こうした設問の方針に正当性を与えるのは、新学習指導要領で必修となる「現代の国語」および選択「論理国語」の存在である。「現代の国語」の目標では、「実社会に必要な国語の知識や技能」「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力」が謳われ、その目標を達成するために教えるべきことが項目立てられている。「論理国語」の目標もほとんど「現代の国語」と同じで、具体的には「現代の社会生活に必要なとされる実用的な文章」の導入、「同じ事柄について異なる論点を持つ複数の文章」を比較し「批評」することなどが、指導内容として記載されている。つまり、「現代の社会生活に必要なとされる実用的な文章」ということで公共文書や契約書が要請され、「同じ事柄について異なる論点を持つ複数の文章」ということで複数テキストが並ぶ、というわけだ。国語教育の現場においては、この新たな方向性を見据えながら、個々の授業をどのように展開していくか、ということが問われることになる。もっとも、新しい大学入試自体に疑問がないわけではない。たしかに、従来の国語教育の方針では、複数の情報を比較検討するようなりテラシーや正解主義的でないかたちでの批判的・批評的な意見の表明が、制度的に育まれているとは言いがたい。しかし、大学入学共通テストへの対応は、必ずしもそのような目標にかなっていない。紅野謙介『国語教育の危機』（ちくま新書）が明らかにしているように、大学入学共通テストにおいて、生徒に要求される能力は、結果的に「大量の情報と少ない時間のなかでの処理能力となってしまう」。モデル問題を見るかぎりにおいて、大学入学共通テストが文部科学省の求める能力を育む動機づけになるかは、かなり疑問である。

さらに言えば、そもそも、これら改革の理念となっている「生きる力」をどう考えるか。これは教員免許更新講習を受けた印象でしかないが（この時点、講習が全部終わりました！ 少し気持ちが軽くなっている！）、「生きる力」や「21世紀型能力」について言及するとき、しばしば「これは別に新しいことではなく、先生がたがすでに実践していることを明文化しているのです」といった物言い、受講生たる教員の現場での不安を緩和しようとする様子が見られる。複数の講師の口から出た、その何気ない気休めの言葉が興味深い。すでに実践していることを、なぜわざわざ新しい用語で言い換えるのか。

それとなく意識していることに対して言葉を与えて明確化することは、もちろん大事なことである。しかし一方、明文化と言うには、新学習指導要領制にせよ大学入学共通テストにせよ、制度設計に手を入れ過ぎる。誰もが念頭に置き、あまつさえ実践しているとさえされる「生きる力」的な能力が、現在「21世紀型能力」としてあらためて問い直されている現状は、どのように説明できるのか。このことについて、教育社会学者の中村高康は『暴走する能力主義——教育と現代社会の病理』（ちくま新書）において、次のように議論を展開している。いわく、「いかなる抽象的能力も、厳密には測定することができ」ず、「能力判断基準の決定はとりあえず社会が行うのである」、したがって「メリトクラシーには、常に反省的に問い直され、批判される性質がはじめから組み込まれている」（メリトクラシーの再帰性）、だとすれば、「現代社会における「新しい能力」をめぐる議論は、メリトクラシーの再帰性の高まりを示す現象」なのだ、と。

このようなメタ的な議論から眺めたとき、他ならぬ文部科学省の方針こそが、検証され「批評」されるべき「情報」として現れる。文脈依存的で、社会構成的な「能力」に対しては、むしろ、それを成立させる社会的な力学を問う姿勢が必須だ。それは、学習指導要領には書き込まれない、学習指導要領の〈外部〉にある能力（あえて「能力」という言葉を使えば）である。

2

私感では、現行の方針においては、グローバルな市民であることとナショナルな主体であることが、同時に求められているように思われる。多様性（ダイバーシティ）の擁護を軸としたグローバルな主体は、穏当かつリベラルに思える一方、畢竟、コミュニケーション能力に長けた感情労働の主体を念頭に置いている印象もある。そこでは、多様性の擁護それ自体がグローバル資本主義

の一要素になっているようだ。「我が国の伝統」というかたちで示される日本文化への言及も、あくまで新自由主義を前提にした、新保守主義的なありかたに思える。ここに、遠く、排外主義の種がはらまれている危うさは指摘しておきたい。これについては、さらなる具体的分析が必要だ。

したがって、私立の、しかも大学附属の中学校・高等学校としては、そもそも大学入学共通テスト的な方向性にどのくらいノるか／ノらないか、という判断は慎重におこなうべきである。そこでは、新学習指導要領をめぐる力学それ自体を批判的に検証する作業が必要になるだろう。下手に「実社会」との接地面を作らず、教養主義的に学問それ自体の喜びを追求するという道も——個人的には好みではないが——ありうる。ちなみに、本校の国語教育（専門の現代文の領域にかぎる）においては、少なくとも、新学習指導要領および大学入学共通テストの柱のひとつである「同じ事柄について異なる論点をもつ複数の文章を読み比べ、それらを比較して論じたり批評したりする活動」については、すでに大きな達成をしている。

本校の現代文の特色として、ひとつの教材について長大な時間をかける点がしばしば挙げられる。なぜか。僕なりに説明すると以下のようになる。

ある文学作品なり評論文なりを構成している言葉は、その背後に社会的・歴史的・文化的な文脈を抱えている。書き手の意図、読み手の置かれている位置、同時代における意味合い……。さまざまな力関係のなかで、その言葉は選ばれ、他の言葉とぶつかり合う。そのような言葉同士の葛藤の場所として文章は存在している。だとすれば、そのような葛藤を可能なかぎり明らかにしたうえで、この教室における読解を示していく必要がある。そのためには、必然、同時代の文章、理論的なテキスト、同じ作者による別の作品、元ネタとなった文章など、ひとつのテキストを解きほぐすために、複数の文章を比較検討することになる。ひとつの教材に長大な時間をかけるのは、その教材の言葉を複数の文脈に開いていくからだ。このような考えの理論的背景には、ロラン・バルトによるテキスト分析・物語分析（『神話作用』『物語の構造分析』など）、ミシェル・フーコーによる権力分析（『監獄の誕生』など）をはじめとする、構造主義とポスト構造主義、およびカルチュラル・スタディーズという一連の流れがあるだろう。新学習指導要領においては、わざわざ教材を「テキスト（情報）」と表現している部分があるが、これはバルトの用語を意識していると思われる。

本校の現代文の授業ははからずも、ある面においては、文部科学省のモデル以上に文部科学省の方針と親和性が高い。先の紅野は、「試験問題のなかの複数の資料を安易に統合したところで、真実が分からなくなってきたこの時代や社会に対応する能力が簡

単に生まれるわけではない」と、大学入学共通テストを批判しつつ、「大事なことは、一つのテキスト、一人の人間のなかにも複数の要素があり、さまざまな価値の衝突があることをじっくりと見ることです」と述べる。本校の現代文の授業は、基本的に紅野の求める方向性にありつつ（もともと、だからこそ「国語」は「文学テキスト」を取り入れてきたのだ、とする紅野の見解には一部首肯できないが）、文部科学省における「現代の国語」「論理国語」の目標をも一部達成している。さらに言えば、それは大学で教わることの先取りという機能も果たしており、高大連携という理念にも合致している。

もちろん文部科学省的な立場からすれば、その実践は、一斉教授のスタイルではなく、生徒のアウトプットの機会が増えるアクティヴ・ラーニングのスタイルのほうが望ましいのだろう。しかし、もしそこで「アクティヴ・ラーニング」が、コミュニケーション偏重のみを意味するのであれば、その点はやはり、批判的にならざるをえない（理念的には必ずしもそうではないのだが、現状、そのような方向性で動いているように見える）。それは、経済活動に特化したグローバル人材を育成する、というイデオロギーが全面化しているからだ。さらに言えば、コミュニケーション偏重の授業は、ある種の生徒に過剰な負担をかけてしまう可能性すらある。こちらのほうが、教育の平等性に抵触する可能性という点で重大かもしれない。

3

ある種の生徒とは誰か。それは、発達障害を抱える生徒や吃音を持つ生徒である。ふたたび、発達障害と教育という問題に戻ろう。受け身の姿勢だけではないけない、というアクティヴ・ラーニングの基本方針は反対しない（とは言え、真の「情熱 passion」は、圧倒的な「受け身 passive」の体験にこそ宿るのだ、とか、一斉教授スタイルが好きなのは、屁理屈めいたことを言いたくなってしまう）。しかし、そのときに要請される積極性なるものが、いわゆる「コミュニケーション」に特化してしまうのであれば、やはり、その教育が定型発達者のみを想定しているかもしれない、「合理的配慮」がなされていないかもしれない、という疑いは必要である。では、コミュニケーション偏重を拒否し、従来の読解作業を硬派に突き詰めればいいのか。教室空間それ自体が抱える問題は見直しつつ、しかし、授業内容については、どんな条件の生徒であっても負担にならないように、堅実かつ広がりのある読解作業を進めればいいのか。個人的には、それもありうる選択のひとつだと思う。しかし、たととしても、「合理的配慮」の問題は残る。

というのも、教員免許更新の講習によれば、驚くべきことに、現代文における「作中人物の心情を読み取りなさい」式の問いは、自閉症スペクトラム症（ASD）の生徒に対する「合理的配慮」に欠ける可能性があるというのだ！ この発想はまったくなかったのも、とても驚いた。自閉症の典型例として、言外の意味を読み取ることができない、行間を読むことができない、というものがある。言葉を言葉通りに受け取るため、言葉を発した者の皮肉や照れ隠しなどに気づくことができない。そうして人間関係にトラブルが生じることが、ASDの人には多い。例えば、姫野桂『私たちは生きづらさを抱えている』（イースト・プレス）には、職場の先輩に「お昼どうする？」とランチに誘われたものの「お昼をどこで食べるか聞かれただけで、誘われたわけではない」と判断したASD当事者が、「私は向こうで食べるんで」と答え、「生意気だ」と陰口を叩かれるようになった、というエピソードが紹介されている。

このことを記号論的な用語で言い換えると、ASDの症状においては、デノテーション（外示）を読み取れてもコノテーション（共示）は読み取れない、ということになる。ここで問題になるのは、現代文の読解が多かれ少なかれ、コノテーションを読み取るところを基本態度としてきた、ということだ。物語なり評論文なりの言葉が、なにを意味しているか、という意味作用を読み取ることが、これまでの現代文における読解と呼ばれるもののパラダイムである。本校の現代文もまた、少なからずそのパラダイムのなかにある。

もちろん、本校のそれは、作中人物の心情を根拠なく推論するようなものではありえない。根拠をもってある記号を社会的に開いていく、という点は重視する。とは言え、発達障害をめぐる議論が示唆するのは、ある記号になにかしらの象徴性を読み込む行為それ自体の困難さである。だとすれば、現代文における基礎的な記号分析はすでに、定型発達の生徒にのみ向けられたものだという可能性がある。

以上のことは、図式的な議論なので、実際には具体的な事例とともに考えていく必要だろう。ひとまずは、問題提起として指摘しておきたい。ただ、このような課題に全面的に取り組むとなったとき、現代文のありかたは、どこから小説読解のありかたは、大きく変容するかもしれない。例えば、次のような作品は、どのような意味を持ってくるだろう。

今村夏子「こちらあみ子」（『こちらあみ子』筑摩書房）は、風変わりなあみ子を中心とする物語である。周囲の空気や常識にとらわれないあみ子の姿が、痛々しくも愛おしくて、心揺さぶられるものがある。このあみ子の姿に対しては、小説家の町田康が「一

途に愛する者」としており、「殆どの人間が一途に愛するということはないということで、一途な愛する者は、この世に居場所がない人間でなければならないのである」と述べている(文庫版解説)。一方で、歌人の枅野浩一と漫画家の古泉智浩によるポッドキャスト番組「本と雑談ラジオ」(第1回)においては、あみ子は発達障害だろう、という推測のもと、周囲から発達障害と言われることのある枅野と古泉のふたりが、「こちらあみ子」を絶讃をしていた。

医療従事者でないものが軽々と発達障害である／でないを断定してはいけませんが、あみ子の行動が、発達障害の症状に多く重なることはたしかだ。とくに、「母は以前、あみ子がつった『金魚のおはか』と『トムのおはか』を汚らわしいと言っていたから、今度は汚らわしくない、きれいな墓を作るのだ」と、のり君に「弟の墓」と書かせて庭に埋め込むくだりは、その共感性と想像力の決定的な欠如という点において、強いASDとADHDの傾向を感じてしまう。その点、「この世に居場所がない」という町田の指摘とも響き合ってくる(もつとも、障害を範囲は社会のほうが一方的に決めるので、社会的な水準を念頭に置いていない町田の指摘が、そもそも障害／健常という対立すら採用していないことは強調しておく)。

「こちらあみ子」のすぐれている点は、直接的な表現を安易に使用せず、細部の機微によって人間関係や主題らしきものを浮上させるところにある。このように、主題が見えづらく細部の機微で読ませるような小説は、コノテーションを探らせることができるという点で、現代文の読解に適したテキストだと言える。率直に言えば、入学試験にうってつけだと思える。しかし、これまでの議論を踏まえれば、そのような授業内容や設問は、他ならぬあみ子のような生徒こそを置き去りにしてしまう可能性がある。

つまり、あみ子は「こちらあみ子」を読めるのか、という問題。そのような観点から考えると、「こちらあみ子」は、物語の水準ではあみ子に寄り添っているが読解の水準ではあみ子を突き放している、という奇妙な作品として立ち現れてくる。だとすれば、「こちらあみ子」を読むということは、定型発達の読者にとっては引き裂かれの体験としてあり、発達障害傾向のある読者にとってはあみ子のもどかしさの追体験としてある。「こちらあみ子」は、そのような複雑な領域を切りひらいている。

シャルをさらに發揮する契機にもなりうる。だとすれば、それはひとえに、リアルタイムの社会の動向と真摯に向き合いながら、読解のありかたを更新させていこうとする態度によつてなされるべきだ。教育者であるかぎりは、そのくらいの覚悟は持っていたい。これも定型発達パラダイムでしかないのか、と疑いつつ。（教員免許更新の書類を都庁に提出した！ あとは都庁からの証明書を待つばかりで、だいぶ心が晴れやかになりました！）