

論文要旨

## 学 位 論 文

# 「語り直す力」を育てる文学教育の構想 —小学生を中心に—

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期

学習開発専攻 カリキュラム開発分野

佐々原 正樹

2015

本論文の目的は、「自己像・世界像を語り直す力」を育てる文学の授業を構想することである。

論文の章立ては以下の通りである。

#### 【論文構成】

- 第1章 「語り直す力」育成の必要性とその捉え直し
- 第2章 「語り直す力」を育成するための理論構築1  
—ナラティブ・アプローチを検討して—
- 第3章 「語り直す力」を育成するための理論構築2  
—「語り直す力」を育てる文学の授業の理論構築—
- 第4章 「語り直す力」を育てる文学の授業理論の検証  
—中学年を事例として—
- 第5章 「語り直す力」を育てる文学の授業の構想

第1章の目的は、「語り直す力」を育成することの必要性を論じ、その力を育成するためには、「語り直す力」をどう捉えればよいのかを明らかにすることであった。

第1章では、以下のことを明らかにした。まず、1)「生きる力」を育成するには、「思慮深さ/省察力」の育成が必要あること、だが、2)「思慮深さ/省察力」概念には、メタ認知の変容が省察の対象とされていないこと、そこで、3)「思慮深さ/省察力」を「自己の考え及びその背後にある自己像・世界像(自己)を相対化し、批判的に検討し、新たな自己像・世界像(自己)を再構築する力」と捉え直し、そのような「語り直す力」の育成が必要であること、である。

次に、ナラティブ(narrative)に関する研究を概観し、特徴と機能を考察した。その結果、以下のことが示唆された。4)「語り直す力」を育成するための理論的枠組みとして、ナラティブに依拠することの有効性。また、5)ナラティブを援用し、自己を「物語」と捉えることにより、語り直すことで、新たな自己像・世界像が立ち上がり、「自己(自己像・世界像)を語り直す力」を、「自己物語を語り直す力」と捉えればよいこと、である。

第2章の目的は、「ナラティブ・アプローチ」による「自己物語」の語り直しの実践及び理論を考察し、「語り直す力」を育てる文学の授業を構想するための知見を得ることであった。そのために、四つのナラティブ・アプローチ(①ホワイト・エプストン(1990, 1992); ②アンダーソン・グーリシャン(1997); ③アンデルセン(2001); ④ホワイト(2000, 2004, 2009)の実践事例を検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 「自己物語」を語り直すためには、二つの過程を必要とすることが示唆された。
  - ①〈出来事と「自己物語」とのズレ=タイプ1のズレ〉、〈「自己物語」と「外部の物語」とのズレ=タイプ2のズレ〉を媒介にし、自己物語の機能不全や揺らぎを生み、内部に「亀裂」や「裂け目」(出来事と出来事のズレ)が生じる過程。
  - ② ①で生じた〈出来事と出来事のズレ〉を媒介にし、そのズレを克服しようとして、「自己物語」の語り直しが起きる過程。
- 2) 「自己物語」に回収されていない出来事や経験(ユニークな結果、語ろうとして語れなかった出来事・経験)に注目し、それらを引き出し意味づけ直すことで、新たな物

語が立ち上がることが示唆された。

3) 「自己物語」の語り直しには、次の三つの影響を受けることが示唆された。

A 場：「語りが作られた場」の権力性

・時代や文化の権力性

「語られる場」の権力性

・教室という場の権力性

B 場におけるコミュニケーション過程

C 媒介とする道具

4) 「他者の物語」を一つの「道具」とし、四つの「コミュニケーション過程」(「表現、イメージ、共鳴、忘我」)を経ることで、語り直しが起こることが示された。

① 表現等から心が揺さぶられた出来事を語る。(表現)

② 一番心を動かされた表現によって喚起されたイメージを語る。(イメージ)

③ 自分の人生経験という文脈の中に位置づけ、思い出した出来事や経験(個人的経験)を語る。(共鳴)、

④その個人的経験によって、どこへ連れていかれたかを語る。(忘我)

第3章の目的は、第2章で得られた先行研究の知見及び課題を踏まえ、「語り直す力」を育てるための文学の授業の理論を構築することであった。そのために、まず、ナラティブ・アプローチから得られた知見を教育に援用する際の課題、さらに、「語り直す力」育成の視点から、国語教育の先行研究の課題を明らかにした。以下の六つの課題が明らかになった。

【先行研究の検討から得られた課題】

1) 子どもの内部に「揺らぎ」「ズレ」を生じさせることの必要性【課題①】

2) 教育における非対称性という「教育関係」を乗り越える必要性【課題②】

3) 「大きな物語」に立ち戻るのではなく、ただ「小さな物語」に埋没するのではない、新たな道を模索しなければならないという「困難性」。この時代が抱える「困難性」を乗り越える必要性【課題③】

4) 自己を動的な「生成する(構成する)自己」と捉えることの必要性【課題④】

5) 時代や文化は、教師に影響を与え、教室に、一つの「物語」を形成してしまう。作られた「教室の物語」は、一つの権力として学習者の思考を制限する。学習者は、無意識にその制限された枠組みの中である語りや表現をしてしまう課題を乗り越える必要性【課題⑤】

6) 「作品世界を体験した学習者」と、「現実世界の自己物語を語り直す学習者」とを、接続させることの必要性【課題⑥】

次に、先行研究の知見及び課題を踏まえ、「語り直す力」を育てるための文学の授業の理論を構築した。「五つの過程」と「三つの視点」を提示した。以下に示す。

【五つの過程】 「課題①, 課題⑥」

(1) 入る過程→(2)なる過程(他者理解)→(3)みる過程→(4)引き出す過程→(5)意味づける過程

【三つの視点】

- 「場」・・〈位置づけられた場〉 ・時代や文化の権力性 **「課題②, 課題⑤」**  
 ・・〈語られた場〉 ・教室という場の権力性, ・時代や文化の権力性
- 〈コミュニケーション過程〉・ 権力性を弱める手続きとして, **「課題③」**  
 1) 指名権を学習者に移す, 2) 「引用」方略の導入
- 「道具」・・・教材, 教師の物語, 学習者の物語

**【自己物語】** ナラティブを援用し, 自己を「物語」と捉える**「課題④」**

**【五つの過程の概要】**

- 1) (1)から(3)は, 「現実世界」の学習者は, 「作品世界」に入り, 「物語」の聴き手として「作品世界」を体験することになる。
- 2) 「なる過程」。他者の視点をくぐりぬけることで, 登場人物や語り手を自分の枠組みから読まないようにする。「行為→意味づけ」「意味づけ→行為」過程を推論する。なぜならば, 人は「出来事を筋立てることで意味づけ」, 「意味づけに反応して, 次の行為をする」からである。
- 3) 「みる過程」。「○○になった私」から少し距離を置いて, もう一人の私が「○○になった私」を「みる」ことになる。ここでは, 評価や批判だけにならないようにする。そうなった場合, 登場人物や語り手を自分の枠組みだけから捉えてしまい, 「揺らぎ」「ズレ」が生じなくなってしまう。
- 4) 「作品世界」の私と「現実世界」の私を繋ぐために, 「作品世界」の出来事から感じたイメージを大事にする。そのイメージに名前をつけ, そのイメージをもとに, 「引き出す過程」へと繋がるようにする。
- 5) 4)から 5)では, 「現実世界」に戻った学習者は, 「自己物語」の「語り手」であると同時に, 「読み手」として, 自身の「物語」を「作品世界」で体験した新たな視点で読み直すことになる。
- 6) 「引き出す過程」。「文学体験をした私」と「そうでない私」が対話をする。「文学体験をした私」は, 文学体験で獲得した視点から, 自分の経験を捉え直すことが可能となり, 「未だ語られぬ」出来事を発見し, 引き出すことになる。
- 7) 「意味づける過程」。新たに引き出した出来事によって, どこに連れて行かれるかを考える。つまり, 出来事の意味づけをすることになる。終末を設定し, 新たに引き出した出来事・今までの出来事を筋立て, 新たな「物語」を立ち上げることになる。

第4章の目的は, 第3章で構築された理論の有効性を検証することであった。五つの実験授業を行った。大きく二つに分けて検証した。一つは, 「教室という場」「コミュニケーション過程」「道具(教材)」の変化が「作品世界」の「登場人物の自己像・世界像」の語り直しに及ぼす効果を検討した。もう一つは, 「言論の場」の変化が「学習者の自己物語(自己像・世界像)」の語り直しに及ぼす効果を検討した。その結果, 以下のことが明らかになった。1) 〈教室の場〉の権力性を弱めること, 対話的コミュニケーションの活用及び学習者の「内部の物語」を揺さぶる教材が, 「登場人物の自己像・世界像の語り直し」に有効であることが示された。さらに, 2) 「言論の場」の変化が, 「作品世界」の読みを深め, 「自己物語の語り直し」に有効であることが示された。

具体的には, 実験授業1, 実験授業2において, 教室の権力を弱めるために導入した,

「引用」方略及び、指名権を児童に委託した結果、以下のような特徴ある話し合いが「登場人物の自己像・世界像」の語り直しに影響を与えることが示された。

- 1) 他者の発話を引用し、質問を中心に構成され、解釈過程を交流する話し合い。例)「どこからそう考えたのですか」「そこからどう考えたのですか」
- 2) 疑問や自分の考えを提示し、相手の応答を引き出す話し合い。例)「・・・と言いましたね。でも、私は・・・と考えますが、これについてどう思いますか」

このような「対話的ディスカッション」(上記のような話し合いを「対話的ディスカッション」と呼ぶことにする)が、「登場人物の自己像・世界像」の語り直しに有効である可能性が示された。そこで、さらに、「対話的ディスカッション」がどの程度有効なのかを検討することにした。実験授業3、実験授業4を行う。その結果、以下のことが示された。

- 1) 「対話的ディスカッション」において、「なる過程(質問を通し、相手を理解しようとする)」→「みる過程(自分の反対意見を述べる時も、相手の応答を引き出そうとする)」の順で行うことで、他者モニタリングが促進すること。
- 2) そのことが、「登場人物の自己像、世界像」の見直しに繋がること。

文学体験と同じように、「みる過程」の前に、「なる過程＝他者理解」をしっかり行うことが、重要と考えられる。

さらに、実験授業4では、多くの児童が同じような枠組みで読みやすい(教室における解釈の偏り)状況・文脈において、対話的ディスカッションの効果を検討した。その結果、一定の成果を示した。同時に、それだけでは、説明できない現象も生まれた。教室の流動的なコンテキスト(状況、文脈)を児童がどう捉え、そのことが児童の「登場人物の自己像・世界像」の語り直しに、どのような影響を与えているか、を明らかにするという課題が浮き彫りになった。

実験授業5では、「言論の場」の変化が「学習者の自己物語(自己像・世界像)」の語り直しに及ぼす効果を検討した。その結果、以下のことが示された。

- 1) 登場人物の内面を豊かに想像出来るようになり、「登場人物の世界像の語り直し」が起きること、
- 2) 「語り直された登場人物の世界像」あるいは、「新たに意味づけされた出来事」からイメージした「語られぬ」出来事をもとに、「自己物語」の語り直しが起きること

第5章の目的は、第4章の授業実践から得られた実践的な知見、及び、残された課題の考察を進め、「語り直す力」を育てる文学の授業を構想することであった。そのために、まず、「語り直す力」を育てる五つの過程、〈コミュニケーション過程〉における各学年の到達目標、及び、〈場・道具〉の発達段階に応じた配慮事項を示した。さらに、小学校の低学年では、「ニャーゴ」(2年)、中学年では、「おにたのぼうし」(3年)、高学年では、「海の命/いのち」を事例に、発達段階に応じた「語り直す力」を育てる文学の「授業モデル」を示した。

以下に、各学年の五つの過程、及び、〈コミュニケーション過程〉の到達目標を示す。

### 【「語り直し」体験の到達目標】

#### 「作品世界」の文学体験 —語り直し1—

- 1) 低学年 :①入る過程→②なる過程(他者理解)

2) 中学年(3年生) :①入る過程→②なる過程(他者理解)→③みる過程

### 「現実世界」の体験 —語り直し2—

3) 中学年(4年生) :①入る過程 →②なる過程(他者理解)→③みる過程

「イメージ化」→④引き出す過程

4) 高学年 :①入る過程 →②なる過程(他者理解)→③みる過程

「イメージ化」→④引き出す過程 →⑤意味づける過程

### 【コミュニケーション過程】

低学年 : **聴き合い型** → 問い返し型 → 振り返り型

「聴き合い型」の話し合いを中心、但し、2年生からは、「問い返し型」まで含む

中学年 : **聴き合い型 → 問い返し型 (対話的ディスカッション)** → 振り返り型

「問い返し型」の話し合いを中心、但し、「振り返り型」まで含む

高学年 : **聴き合い型 → 問い返し型 (対話的ディスカッション) → 振り返り型**

「振り返り型」の話し合いが中心、 集団の状況モニタリングも含む

聴き合い型 : 同意や付加等の発話の繋がり(お互いの考えを受容し聴き合うという意味)

問い返し型 : 質問・反対等の発話の繋がり

振り返り型 : 修正(自分の考えの修正)・創造(新たな考えの生成)等の発話の繋がり

本論文の成果は、これまで「作品世界」の読みに偏りがちであった文学の授業に対して、「語り直す力」という概念を提示し、文学を日常に生かす道を示したこと、また、その「語り直す力」を育てる文学の授業の理論を提案し、低学年・中学年・高学年の発達段階に応じた具体的な授業モデルを示したこと、にある。「語り直す力」は、人がよりよく生きるための力になると考える。そのような「語り直す力」を育てる文学教育を示したことは、国語教育に貢献できるものとする。

最後に、本研究に論じきれなかった課題について述べる。一つは、「中学・高校生における語り直す力の育成」についてである。研究における「語り直す力」を育てる文学の授業モデルは小学生を中心に構想している。「語り直す力」を直接的に必要とするのは、小学生よりもむしろ、中学・高校生以上といえよう。その点からも、早急に、「語り直す力」を育てる文学の授業の中学・高校生モデルを作る必要があるだろう。二つは、「語り直す力を育てる授業と読書教育」についてである。本研究は、「語り直す力」を育てるための文学教育に焦点を当て研究をしてきた。「語り直す力」を育成するためには、文学が適していると考えたからである。だが、第4章の実験授業では、文学作品(教科書教材)の「読み」に絞って論じられた。「語り直す力」の育成に読書教育はどう関わるのか、このような視点では論じられていない。三つに、教室の流動的なコンテキスト(状況、文脈)を児童がどう捉え、そのことが児童の「登場人物の自己像・世界像」の語り直しに、どのような影響を与えているか、を明らかにする。このような点を今後の課題としたい。