

学 位 論 文

クィア・スタディーズとしての国語教育の構築
—アイデンティファイする学びの提案—

広島大学大学院 教育学研究科

学習開発専攻 カリキュラム開発分野

永田 麻詠

2009

目次

| | | |
|-----|---------------------------|----|
| 序章 | 研究の目的と方法 | 1 |
| 第1章 | 国語教育における自己観の整理と課題 | 6 |
| 第1節 | 国語教育の目標と自己との関連 | 6 |
| 第1項 | 国語教育の目標と自己 | 6 |
| 第2項 | 話すこと・聞くことの目標と自己 | 9 |
| 第3項 | 書くことの目標と自己 | 11 |
| 第4項 | 読むことの目標と自己 | 13 |
| 第5項 | 総括 | 14 |
| 第2節 | 考察の観点 | 16 |
| 第3節 | 国語教育の先行研究における自己観 | 19 |
| 第1項 | 話すこと・聞くことの研究における自己観 | 19 |
| 第2項 | 書くことの研究における自己観 | 21 |
| 第3項 | 読むことの研究における自己観 | 24 |
| 第4項 | 領域横断的な研究における自己観 | 27 |
| 第5項 | 先行研究における自己観の整理 | 39 |
| 第4節 | 先行研究における自己観の課題 | 41 |
| 第2章 | 多元的自己観とその限界 | 45 |
| 第1節 | 多元的自己観の考察 | 45 |
| 第1項 | 多元的自己観とは | 45 |
| 第2項 | 多元的自己観に関する調査 | 47 |
| 第3項 | 多元的自己観の可能性 | 49 |
| 第2節 | 多元的自己観と国語教育 | 52 |
| 第1項 | 多元的自己観に立つ教育 | 52 |
| 第2項 | 多元的自己観に立つ国語教育理論 | 56 |
| 第3項 | 多元的自己観に立つ実践 | 58 |
| 第3節 | 多元的自己観の限界 | 63 |
| 第1項 | 共時的連続性をめぐって | 63 |
| 第2項 | 一貫性を拒否し、連続性を重視すること | 68 |
| 第3章 | 新たな国語教育の構築に向けて | 72 |
| 第1節 | クィア・スタディーズへの接近 | 72 |
| 第1項 | クィア・スタディーズの概要 | 72 |
| 第2項 | 「実践」としてのクィア・スタディーズ | 75 |
| 第2節 | クィア・スタディーズにおけるアイデンティティの問題 | 78 |
| 第1項 | 戦略としての本質主義 | 78 |
| 第2項 | 戦略的本質主義への批判 | 80 |
| 第3項 | 戦略的本質主義をこえて | 81 |

| | | |
|---------------|------------------------------|------------|
| 第3節 | クィア・スタディーズと当事者性 | 84 |
| 第1項 | 当事者性をめぐって | 84 |
| 第2項 | 当事者となること | 86 |
| 第4節 | 総括 | 91 |
| 第4章 | クィア・スタディーズとしての国語教育 | 92 |
| 第1節 | ジュディス・バトラーの理論 | 92 |
| 第1項 | 法と主体 | 92 |
| 第2項 | agency と performativity | 95 |
| 第3項 | パロディ実践としてのドラッグ | 97 |
| 第2節 | 自己/アイデンティファイ | 100 |
| 第1項 | 自己をめぐって | 100 |
| 第2項 | 学びとしてのアイデンティファイ | 103 |
| 第3節 | パロディ体験としての授業へ | 105 |
| 第1項 | パロディ実践としての文学体験 | 105 |
| 第2項 | 〈わたしのなかの他者〉とアイデンティファイ | 107 |
| 第3項 | パロディ体験としての授業へ | 110 |
| 第5章 | クィア・スタディーズとしての国語教育の展開 | 116 |
| 第1節 | 実践への展開 | 116 |
| 第2節 | 書くことを中心とする実践 | 119 |
| 第1項 | 目標の設定 | 119 |
| 第2項 | 方法と内容 | 124 |
| 第3項 | 評価をめぐって | 130 |
| 第3節 | 読むことを中心とする実践 | 135 |
| 第1項 | 目標の設定 | 135 |
| 第2項 | 方法と内容 | 137 |
| 第3項 | 評価をめぐって | 142 |
| 第4節 | 総括 | 147 |
| 終章 | 研究の成果と課題 | 151 |
| 資料編 | | 153 |
| 引用参考文献 | | 221 |

序章

研究の目的と方法

序章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

国語教育は教師や研究者、また学習者がどのような自己観を持っているかによって左右される。

従来の教師や研究者は、本質的で一貫性があり、安定した主体として自己をとらえていることが多い。こうした自己観に立って国語教育がなされれば、状況的で一貫性のない自己は未成熟と見なされ、安定性のある一貫した自己の形成や確立が目指される。しかしこのような国語教育は、学習者の思考や言語活動に一貫性を求めるため、一貫性のないままに豊かに広がる学習者の学びを制限し、思考や言語活動を一方向に制限してしまうこととなる。

また学習者も、本質的で一貫性があり、安定した主体として自己をとらえているとき、その自己は意識的にも無意識的にも固定化する場合がある。たとえば、「私は人に嫌われるのが怖い」「私は人とうまくかかわりたい人間である」という自己観が固定化した学習者は、自身が考える「人の気分を害さない」範囲でのみ思考し、言語活動する。そのため、たとえ新たな学びの可能性に出会っても、それがその学習者の考える「人の気分を害さない」範囲内でないものならば、新たな学びは素通りされ、制限される。

そもそも自己とは一貫性のないままに複数存在し、つねに流動的なものである。したがって、国語教育は学習者のよりよい学びを実現するために、本質的で一貫性があり、安定した主体としての自己観から、一貫性を重視しない動的な自己観へと転換する必要がある。

一方、自己のそれぞれが完全に独立し、互いに切り離され影響し合わないものとして自己をとらえているとき、複数の自己は確かに一貫性がなく動的であるが、このような自己観では自己の連続性も失ってしまうこととなる。複数の自己に連続性がない場合、たとえば学習者は、場や状況、関係性によって立ち上がる自己を「自分自身である」ととらえられなくなってしまう。そのとき学習者は、「自分は自分である」と実感できない不安を抱えたり、「自分は自分である」という実感がなからこそ、その都度の言動やふるまいに無責任になったりする。また、連続性のない自己観に立って国語教育が行われれば、学習者に確かな自己観を育めないだけでなく、その都度の自己への責任を育てられず、無責任な言語活動を許容することとなる。

以上のような問題意識から、本研究では自己の本質性や一貫性を拒否しつつも、一方で連続性を保持しながら、その内部においてずれや差異がつねに見出される動的なものとして自己をとらえる。またその都度の行為によって、ずれや差異が生じながら形づくられる営みそのものとしての自己を見つめること、自己を認識しつつその自己を攪乱することを「アイデンティファイ」とし、学習者が国語教育でアイデンティファイするプロセスを「クィア・スタディーズとしての国語教育」として、新たな国語教育の構築を目指す。

また本研究では、私たちの自己はことばと密接不離なものであり、ことばを学ぶということは、自己をまなざすということに他ならないという考え方を採用する。すなわち、ことばの学びは学び手の自己に依拠していると考えるのである。このような自己とことばの関係の

とらえ方に、構築主義の立場がある。

構築主義とは、他に社会構成主義や社会構築主義とも言われている。上野千鶴子は、社会構築の言語的性格を強調してわざわざ「社会」と冠せず、スペクターとキツセの「社会問題の構築主義」にも倣って「構築主義」という語を用いている¹。上野によれば社会構築とは、社会的な存在である言語を通じてのみ行われるものであり、社会的な構築は、言語的な構築と換言できるという。また千田有紀は言語について、人間が知覚する際の「透明な媒体」などではなく、私たちの世界の現れ方を決定づけるもの、それなしに私たちは何も知覚することができないものであると述べる²。

千田は構築主義について、その特徴を「社会を知識の観点から検討しようという志向性をもつ」「知識は、人々の相互作用によってたえず構築され続けていることについて、自覚的である」「知識は（狭義の意味での制度だけでなく）広義の社会制度と結びついていると認識していなくてはならない」（千田 2001:4）と指摘する。また野口裕二は、ナラティヴ・セラピーの前提として「①現実社会的に構成される」「②現実言語によって構成される」「③言語は物語によって組織化される」と述べ³、このことは上野が「そのまま構築主義の基本的な前提である」⁴としている。

加えて千田は、constructivism（構成主義）と constructionism（構築主義）の違いについても説明する。構成主義とは、「なにが「現実」として見えるのかは、その生物学的有機体に備わった固有の期間の働きによって決定されるとする立場」（千田 2001:14）であり、人間の言語習得以前に知的な活動が始まっているとするピアジェの理論などが相当すると千田は述べる。

constructivism は主に認知心理学で使われてきた概念であり、自己がいかに言語を通して外界を認知するのかという「枠づけ framing」の過程をあきらかにするものであった。それに対して、constructionism において焦点とされるのは、いかにひとびとが経験を「語りなおす re-storying」のかという、意味の共同的な達成過程である。つまり constructivism に依拠するかぎり、人間の「器官の働き」を第一に考える点で constructionism が払拭しようとした生物学的本質主義を温存している。また、言語によって意味がどのように生成されるのかという過程を追うことなく、言語を所与のものとする点で、社会的・文化的本質主義を採用することになるのである。

しかし誤解のないようにつけくわえておくならば、constructionism の立場を採ることは、生物学的な要素がまったくのフィクションであると主張することではない。（千田 2001:14-15）

そしてアイデンティティや自己が、社会的相互作用である言説実践を通して構築され続けると主張するジュディス・バトラーを紹介しつつ、構築主義は、「すべては構築されている」という「信念」を主張するものではなく、「実際は存在するはずの生物学的な要素」がどのように構築されているのかを問い直す、ひとつのアプローチであることを千田は指摘している。バトラーについて

¹ 上野千鶴子（2001）「はじめに」上野千鶴子編（2001）『構築主義とは何か』、勁草書房、pp. i -iv

² 千田有紀（2001）「構築主義の系譜学」、上野千鶴子編（2001）『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.1-41

³ 野口裕二（2001）「臨床のナラティヴ」、上野千鶴子編（2001）『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.43-62

⁴ 上野千鶴子（2001）「構築主義とは何か—あとがきに代えて」上野千鶴子編（2001）『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.275-305

は上野もまた、エイジェンシー概念を引きながら「他者の言語」を語ることによってしか「自己」は存在できないと言及している。

以上のような構築主義の考え方に立てば、自己とはことばによって知覚されることで、はじめて形づくられるものであると考えられる。つまりことばによる認識の結果、自己は自己として存在する。さらにその自己は、言語活動を制限する。自己がどのような価値観を持っているかが、どのような言語活動を生み出すかを決定するのである。このように考えれば、ことばについて学ぶということは、「実際は存在するはずの生物学的な要素」である自己が、どのように構築されているのかを学ぶことであり、自己がどのように構築されているのかを学ぶことは、ことばを学ぶことにつながると考えられる。

よって、ことばを学ぶ場である国語教育は同様に、自己がどのように構築されているのかを学ぶ場でもあると言える。本研究は、国語教育と自己がどのように結ばれているのかを検討し、「学習者がことばを学ぶ場」とあるとともに「学習者にとって自己はどのように構築されているのかを学ぶ場」を、「クィア・スタディーズとしての国語教育」として、新たな国語教育の構築を目指すものである。

第2節 研究の方法

本研究は国語教育の先行研究について、「共時的一貫性」「共時的連続性」「通時的一貫性」「通時的連続性」という4観点から考察する。さらに先行研究に見える自己観について、社会学における若者論や、コミュニケーション論において用いられている「多元的自己観」と「一元的自己観」という語を採用し、一元的自己観と多元的自己観に分類する。

多元的自己観とは、場や状況、関係性によって他者とのかかわりを気軽にスイッチし、自己の一貫性や整合性を重視しない自己観である。多元的自己観に立つ教育論は、学習者の自己を関係性において育もうとし、自己をポストモダンのとらえる傾向がある。

また一元的自己観とは、多元的自己観とは逆に、どのような場や状況、関係性においても、自己の一貫性や整合性を重視し、自らが持つ自己イメージを保持するような自己観である。一元的自己観に立つ教育論は、学習者に対して一貫性のある自己を確立させようとし、本質主義に陥りやすいと思われる。

本研究は、多元的自己観に立つ先行研究と、一元的自己観に立つ先行研究の成果と課題をそれぞれ確認しながら、多元的自己観と一元的自己観どちらに依拠して論を展開するのか、また、両者のどちらにも依拠することなく自己をとらえるのかについて検討する。

また本研究では、クィア・スタディーズの知見を援用する。「クィア (queer)」とは、もともと「変態」や「おかま」などを意味する同性愛者の蔑称であったが、投げかけられる「クィア」に対し、当事者たちがそれを逆手にとってあえて「クィア」を名乗り、用いるようになった語である。本研究においてクィア・スタディーズを援用する理由は、その理論が自己を見つめ、とらえることを模索するものであるからである。さらにクィア・スタディーズは、理論（アカデミック）と運動（アクティビズム）の両方を重視しており、研究と実践の両輪でなされる教科教育学と通底すると考えられるからである。加えてクィア・スタディーズとしての国語教育構築のため、私自身が行った実践を事例として挙げながら、国語教育としての具体的な提案を目指す。

ここで、本研究で取り扱う「自己」について確認しておく。本研究では、「自己」「自分」「自分自身」「私」「主体」「アイデンティティ」という語をまとめて「自己」ととらえている。たとえば国語教育では、“self”に対応することばとして、「自己」「自分」「自分自身」「私」という語を用いた論が散見されるため、「自己」「自分」「自分自身」「私」をまとめて「自己」とする。また「主体」は、特に読むことをめぐる研究においてよく見られる語であるが、従属としての“subject”の意味合いを打ち出した「主体」論⁵は少なく、どちらかと言えば“self”に近い形で「主体」を論じる研究が多い⁶ため、本研究では、「自己」という語に「主体」も含ませている。

⁵ ミシェル・フーコーが示した、「主体化＝従属化」として「主体」をとらえる論。私たちが想定する「主体的」な行為は、一見すると自律的な行為としてとらえられがちだが、実は「主体」とは、「法」のただ中において常に権力の監視を内面化し、「法」に従属する形で「主体化」したものにすぎないとフーコーは指摘する。たとえば学校において、児童生徒が「主体的」に行う行為は一見自律的なものであるが、児童生徒の「主体的」な行為は、学校という制度の中で規律やルールを内面化し、「法」に従属した結果としての「主体」が行う行為にすぎないということ。

⁶ 山元隆春（2005）では、戦後日本における文学教育研究が読者論の立場から考察されている。ここでは荒木繁や大河原忠蔵、熊谷孝、桑原武夫、外山滋比古、西郷竹彦、太田正夫が取り上げられているが、それぞれの論における「主体」や「自己」には、「主体化＝従属化」としての意味合いが見られず、むしろ“self”に近い形で用いられている傾向がうかがえる（山元隆春[2005]『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』、溪水社）。また田近洵一は、国語教育における「言語行動主体」の形成を論じているが、田近の「主

また、「アイデンティティ」に関しては、アンソニー・エリオット⁷が「自己」や「アイデンティティ」の概念は似ているが同じではない」(Elliott,2001=2008:27)と指摘している。それは、アイデンティティという語には、自己に根拠を置かないナショナリストのような「集合的アイデンティティ」が存在するからである。その上でエリオットは、著書において、「自己アイデンティティ」や「パーソナルなアイデンティティ」を「自己」と同様のものとして使用し、訳書では「自己」と「アイデンティティ」を同様のものとして並列して用いている。さらに長田攻一は、自己について「アイデンティティを媒介とした社会過程」と述べており、「自己」と「アイデンティティ」が不可分であることを示している⁸。以上を参考に、本論において「自己」とは、「自己」「自分」「自分自身」「私」「主体」「アイデンティティ」をまとめて表したことばとする。

本研究の具体的な論の流れは、次の通りである。

- (1) 国語教育と自己との関連を考察し、国語教育における自己観の課題を検討する。(第1章)
- (2) 国語教育における自己観の課題を克服するために、多元的自己観という新たな観点を導入し、アイデンティティの解体という考え方と併せて、その有効性と限界を検討する。(第2章)
- (3) 多元的自己観の限界を乗り越える新たな国語教育の構築に向けて、クィア・スタディーズを考察し、その知見を援用しながら本研究におけることばの学びについて定義を行っていく。(第3章)
- (4) (3)をもとに、クィア・スタディーズとしての国語教育やアイデンティファイという学びのプロセスについて、ジュディス・バトラーの論を援用しながら具体的に理論化する。(第4章)
- (5) 本研究で提案する国語教育の理論について、実践事例を挙げながら具体的に示す。(第5章)

体」概念も、「主体化=従属化」は見通されていない(田近洵一[1975]『言語行動主体の形成—国語教育への視座』、新光閣書店および田近洵一[1997]『国語教育の方法—ことばの「学び」の成立』、国土社)。

⁷ アンソニー・エリオットは *CONCEPTS OF THE SELF* という著書において、これまで自己という概念がどのようにとらえられてきたのか、シンボリック相互行為論に始まりゴフマン、ギデンズ、フーコー、バトラー等の論者を取り上げ、クィア理論からポストモダンの自己観にまで考察を加えている。(アンソニー・エリオット[2001]、片桐雅隆・森真一訳[2008]『自己論を学ぶ人のために』、世界思想社)。

⁸ 長田攻一(2008)『早稲田社会学ブックレット[社会学のポテンシャル 3]対人コミュニケーションの社会学』、学文社

第 1 章

国語教育における自己観の整理と課題

第1章 国語教育における自己観の整理と課題

第1節 国語教育の目標と自己との関連

これまでの国語教育において、自己はどのようにとらえられてきたのだろうか。国語教育と自己はどのように関連しているのだろうか。本章では、国語教育の理論や実践について自己の観点から考察し、それぞれの理論や実践にどのような自己観が見られるのか整理・検討を行っていく。

本章ではまず、国語教育の目標および各領域それぞれが持つ目標と、自己との関連について第1節で検討する。国語教育の目標において自己はどのように影響するのか、また、それぞれの領域においては、具体的な教育方法や実践を考える上で自己はどのように関連しているのか考察する。その上で、学習者の自己が特に焦点化された研究を先行研究として取り上げ、そこに見える自己観を整理し、課題を抽出する。

なお、国語科における3領域1事項のうち〔言語事項〕(2008年度版学習指導要領では、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕)に関しては、1998年度版学習指導要領にあるように、「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の各領域の指導を通して、〔言語事項〕の内容の関連とねらいを明確にして指導に当たる¹という姿勢を踏襲し、ここでは〔言語事項〕を取り立てては考察しないこととする。

また、本章における参考文献の中心は、全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』(明治図書)に見える諸文献と、1998年度版学習指導要領および2008年度版学習指導要領とする。『国語科教育学研究の成果と展望』は、国語教育の先行研究が網羅され、今後の国語教育の展開に寄与するような観点が示された国語教育研究の足場となるものであり、これまでの国語教育を概観する上で有効な文献だと思われるからである。2002年以降の先行研究に関しては、全国大学国語教育学会の紀要である『国語科教育』や、その他論文検索データベースから主要な研究を参考にした。

さらに本章では、現在の国語教育理論や実践に影響を与える現行の学習指導要領も参考としている。1998年度版と2008年度版の学習指導要領に考察を加えているが、それは現在が2008年度版への移行期であること、2008年度版は1998年度版の理念や目標の多くを踏襲する形で告示されたことをふまえている。特に国語科については、2008年度版に示された目標は1998年度版の目標と同一であり、学習指導要領を考察するには両者の検討が必要であると考えた。

第1項 国語教育の目標と自己

全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』(以下、『成果と展望』)の国語科教育目標論をめぐる章では、国語科教育目標論における人間形成の視点が示されている²。

¹ 文部省(1999a)『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社、p.47

² 田近洵一(2002)「国語科目標論の成果と課題」、全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.15-22

言語教育がなされる国語科教育および国語教育では、人間の思考や感情が言語と結びついていることから、言語が人間を形成するという考え方が存在する。

この点に関して倉澤栄吉は、「人間形成の国語教育」を掲げ、「国語がその人間にとって何らかの刺激として作用し、その個人が言語によって解放されたり逆に抑止されたりする」「言語イメージを媒介として人は精神の拡散と収斂とを限りなく繰り返す」と指摘している³。一方、湊吉正は言語の教育について、「学習主体としての児童・生徒が、社会言語を、自己の身体の内部に個人言語として形成させること」を目的とし、学習主体を自己形成へと方向づけることを示唆している⁴。

これらの主張は、国語教育の目標のひとつに人間形成が掲げられていること、言語の教育によって学習者の自己を形成することが示されている。浜本純逸による「言葉を使って人間関係を豊かにし、自己の認識と思考を発展させ、言葉や映像による情報を使いこなして自己の位置と状況を見きわめ、言語文化に触れて心を高めていく人間を育てたい」⁵という願いも、これらの主張と立場を同じくするものであろう。国語教育の目標は学習者の自己を形成すること、すなわち人間形成と密接に関わっていることがうかがえる。

また、私たちは言語を獲得し、言語によって自己の思考や認識を鍛え、他者とコミュニケーションすること、言語を用いた私たちの活動が社会を創造し発展させることから、『成果と展望』では、言語主体の形成も国語教育における目標のひとつとしてとらえている。言語主体の形成については、田近洵一が国語教育における「言語行動主体」の育成として、精緻な論を展開している⁶。

主体的言語行動は、自己の内なる諸矛盾を相対化してとらえ、弁証法的に自己を形成していく、言うならば対自的認識者の意識をうちに持つ主体において、初めて本格的になされうるものと考えねばならない。(田近 1975:12)

どんなに活発な活動がなされていても、言語学習を目的とする以上、それが何らかの言語能力を養うものでなければ学習活動として不毛であることは言うまでもないが、その活動自体、主体にとって、何かを解決して自己をひらくものでなければ、むなしいただのはしゃぎにすぎない。活発な活動はあっても学習はないといった状態には意味がない。と同時に、学習はあっても人間はないといった活動も、言語学習の場ではない。なぜなら、人間不在の活動を通して、主体的言語行動者が育つはずはないからだ(強調—筆者)。⁷

上の論から考えれば、言語主体(田近のことばでは「言語行動主体」とは、自己の内なる諸矛盾をとらえるような対自的認識によって形成される自己であると見ることができる。また、人間不在の国語教育は意味がないとされる。国語教育の目標は、学習者に対して対自的認識を持たせることによって、言語主体(言語行動主体)としての自己を形成することである。

³ 倉澤栄吉(1979)「国語教育の思想」、倉澤栄吉・田近一・湊吉正編(1979)『教育学講座第8巻 国語教育の理論と構造』、学習研究社、pp.2-12

⁴ 湊吉正(1974)「教科構造における位置づけ(1)言語科」、倉澤栄吉・野地潤家編(1974)『現代教育学大系第2巻 言語と人間』、第一法規出版、pp.151-159

⁵ 浜本純逸(2006)『国語科教育論改訂版』、溪水社、p.167

⁶ 田近洵一(1975)『言語行動主体の形成—国語教育への視座』、新光閣書店

⁷ 田近洵一(1997)『国語教育の方法—ことばの「学び」の成立』、国土社、pp.23-24

一方、学習指導要領において国語科の目標は、どのように示されているのだろうか。1998年度版および2008年度版小学校学習指導要領における国語科の目標は次の通りである。

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。⁸

そして1998年度版の解説には、国語科の目標として「伝え合う力」の育成が人間形成に資すること、「国語を尊重する態度」は言語を通しての自己形成に欠かせないことが述べられている。

「伝え合う力」とは、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりする力でもある。これからの情報化・国際化の社会で生きて働く国語の力であり、人間形成に資する国語科の重要な内容となるものである。(中略—引用者) 国語を尊重する態度は、言語能力と態度とが密接に関連し合いながら育てられていくものであり、国語を大切にし一層よいものに発展させようとするにもつながっていく。そしてそれは、言語を通しての自己形成、社会生活の向上、文化の継承発展などに欠かすことのできないものとなり、さらには、世界の様々な言語や文化に広く目を向ける大切な手がかりともなるであろう。(文部省1999a:8-9)

人間形成に資するとされる「伝え合う力」は、1998年度版学習指導要領国語編の特色と位置づけられていた。1998年度版において「伝え合う力」とは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、言語を通して適切に表現したり的確に理解したりする力」(文部省1999a:4)と定義される。「互いの立場や考えを尊重」という文言における「互いの」という語についても、「伝え合う」自分と相手の両方が含まれていることばである。それは、1998年度版学習指導要領の改訂時に小学校課教科調査官であった小森茂の「伝え合う力」観にも裏打ちされる⁹。

- ① 自分にとっての相手意識
- ② (①を受けた) 目的意識
- ③ (①、②を受けた) 場面や状況意識、条件意識
- ④ (①、②、③を受けた) 相手や目的、場面や状況、条件などを考えたり、判断したりしながら、意図的・計画的に話したり、相手の話の意図や要点を的確に聞き取ったりするための方法や技能意識
- ⑤ (①、②、③、④を受けた) 相手や目的、場面や状況、条件などを踏まえ、自分の言葉で意図的・計画的に表現したり理解したりする言語行為になっているか等を自己評価(相

⁸ 文部省(1999b)『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、p.6・文部科学省(2008a)『小学校学習指導要領』、東京書籍、p.18

⁹ 小森茂は、1998年度版学習指導要領告示の前後において「伝え合う力」にかかわる意見を多く述べており、「伝え合う力」の成立に深くかかわった人物である。また、小学校学習指導要領が中・高等学校の学習指導要領の下敷きになることもあり、小学校課の教科調査官であった小森の論は、「伝え合う力」の内実を的確に照射しているとみられる。

互評価を含む)する評価意識¹⁰

(下線—引用者)

上の引用は、小森が示す「伝え合う力」に必要な5つの言語意識であるが、第1の項目に「自分にとっての」と記述されている。このことは、「伝え合う力」を育てる上での相手意識の指導・支援が、自分にとっての相手、相手にとっての自分という関係の中で行われるものであることを示唆している。つまり「伝え合う力」には、「自分と相手」という他者とのかかわりにおける自己が考慮されていると見受けられるだろう。1998年度版学習指導要領国語編では、国語科と自己との関連を随所に確認することができる。

同様に2008年度版の解説では、「国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」ことを求めているのは、我が国の歴史の中ではぐくまれてきた国語が、人間としての知的な活動や文化的な活動の中核をなし、一人一人の自己形成、社会生活の向上、文化の創造と継承などに欠かせないからである」と書かれている¹¹。1998年度版に引き続き、2008年度版においても、国語科の目標として「自己形成」が掲げられている。

以上、国語教育の目標と自己との関連を検討してきたが、参考文献や学習指導要領からは、言語を通じた人間形成・自己形成・主体形成を目標としていることが多く確認できた。国語教育の目標論において、自己は議論の中核をなしていると言えるだろう。

第2項 話すこと・聞くことの目標と自己

『成果と展望』では、話すこと・聞くことの指導目標について3つの立場が示されている¹²。それは、時枝誠記や興水実のように「主体の自己確立を図ることが人間形成につながる」として話すこと・聞くことの学習をとらえる立場、西尾実や倉澤栄吉のように「実の場」での話す・聞くといったような言語活動を繰り返すことで人間形成が図られる」という立場、増田信一や野地潤家のように「人間形成という目標を基軸として、学習者に自立した社会人として望まれる話すこと・聞くことの態度や姿勢を育てる」という立場である。また本書では、人間関係をひらくという目標から話すこと・聞くことが指導されていることや、対話能力およびコミュニケーション能力の育成が話すこと・聞くことの教育目標であるという指摘も見られる¹³。

話すこと・聞くことの目標をめぐる、倉澤栄吉は人間形成の観点から論を展開する。

話しことばの領域に属する分野として、主述の照応関係、修飾関係などの文の問題、ことばの選択の問題、その他、敬語、ていねい語、標準語、あるいはわかりやすくやさしいことばの問題、発音の問題のような一連のものがああります。これらは要素的言語、要素的な話しことばの問題で個々の指導にそれぞれのねらいが設定されます。それらのねらいは、互いに比較して程度が高いとか、どれが価値があるという議論よりも、そういうものの指導を通し

¹⁰ 小森茂(1999)『オビニオン叢書55「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』、明治図書、p.2

¹¹ 文部科学省(2008b)『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社、p.10

¹² 藤森裕治(2002)「話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と展望」、全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.86-95

¹³ 吉田裕久(2002)「話すこと・聞くことの教育研究史の概観と本章の課題」、全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.80-85

て、ことばに対する関心と自覚をもつ人間を作ることを目標とし、また常にことばに対する関心と自覚を高めるように指導する。その指導の中で子どもは自然のうちに自己を磨きあげ、自己の言語生活を向上させていく。ゆえに、聞くこと・話すことは人間形成に役立つわけです。¹⁴

倉澤の主張は、言語事項を含みこんだ話すこと・聞くことの目標論となっており、ことばに対する関心と自覚を持つ人間をつくること、自己を磨かせること、自己の言語生活を向上させることが「人間形成」として打ち出されている。

このように話すこと・聞くことにおいても、また言語事項においても人間形成や自己形成が目標に据えられており、話すこと・聞くことの領域も自己と深くかかわっていることがうかがえる。また、人間関係をひらくという目標、対話能力やコミュニケーション能力の育成という目標に関しても、自己は大きな影響を与えると見ることができる。なぜなら、人間関係構築や対話およびコミュニケーションは他者とのかかわりそのものであり、他者とのかかわりは、自己がいかに構築されるのかと不可分であるからである¹⁵。このように考えれば、自己の構築は、話すこと・聞くことにおける他者とのかかわりに深く関連すると思われる。

では、学習指導要領において話すこと・聞くことの目標はどのように掲げられているのだろうか。1998年度版小学校学習指導要領解説国語編は、第1学年及び第2学年の話すこと・聞くことにおいて、「自分に知らせたい事は何かという観点で、事柄の順序を意識しながら、大事な事を聞き取ることができるように指導することが大切」（文部省 1999a:26）と述べている。加えて第3学年及び第4学年の話すこと・聞くことの目標として、次のような記述がある。

物事の順序はもちろん、自分の思いや願い、調べて分かった事柄や事実などに基づいて、最も伝えたい中心をどこに位置付けるかを考え、それが分かりやすく伝わるように筋道を立てて話すことは、適切に伝え合うということからも、その後の言語活動において文章校正や書きこうとする事を中心等を考えていく上からも、不可欠なことである。（文部省 1999a:61）

伝えたい中心をつかむことや筋道を立てて話すことは、調べて分かった事柄や事実、そして自分が何を伝えたいのか自分の思いや願いに基づいている。また第5学年及び第6学年では、「自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと」が示され、話すことの目標では、自分の思いや願い、立場がかかわっていると見受けられる。

さらに1998年度版中学校学習指導要領解説国語編では、第1学年の話すこと・聞くことの目標を「自分の考えを大切にし、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる」とし、第2学年及び第3学年の話すこと・聞くことの目標を「自分のものの見方や考え方を深め、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたり

¹⁴ 倉澤栄吉(1979)『国語教育論要説』、新光閣書店、p.82

¹⁵ たとえば社会学者ジョージ・ハーバード・ミードは、自己について主我(I)と客我(Me)とのかかわりに関して存在すると主張する。主我(I)とは他者の態度に対する有機体の反応であり、客我(Me)とは、他者が期待する役割を内面化したものである。つまり私たちの自己は、他者とのかかわりによって社会的に構成されるのである。こうしたミードの論から、他者とのかかわりは自己を構築すると言うことができる。

(G.H.ミード[1934]、河村望訳[1995]『精神・自我・社会(デューイ=ミード著作集6)』、人間の科学社)

たりする能力を身に付けさせるとともに、話し言葉を豊かにしようとする態度を育てる」と設定している¹⁶。中学校国語科における話すこと・聞くことの領域では、自分の考えを大切にすること、自分のものの見方や考え方を深めることが目標として掲げられている。

一方 2008 年度版小学校学習指導要領解説国語編では、聞くことをめぐって「自分とかかわらせて聞くこと」(文部科学省 2008b:13) が指摘され、第 1 学年及び第 2 学年では「相手に応じて、話す事柄を順序立てて構成しながら、自分の考えをまとめる」(文部科学省 2008b:30) ことが記された。また 1998 年度版で示された、筋道を立てて話す際の「自分の思いや願いに基づいて伝えたい中心を位置付ける」という第 3 学年及び第 4 学年の目標は、2008 年度版でも同様に、第 3 学年及び第 4 学年において「自分の思いや願い、伝えたい中心を位置付けたり、相手に分かりやすく伝えられるように構成や内容を考えたりする」(文部科学省 2008b:50) と述べられている。第 5 学年及び第 6 学年では、「話し手の意図を考慮しながら聞き、自分の意見と比べて考えをまとめる」(文部科学省 2008b:77) が挙げられ、自分を基準とした話すこと・聞くことが展開されている。

また、2008 年度中学校学習指導要領解説国語編は、第 1 学年の話すこと・聞くことにおいて「自分の考えと結び付けて話を聞くこと」(文部科学省 2008c:29) を指摘する。第 2 学年では「自分の考えと比較する能力」や、「他人の考えを参考にして自分の考えを広げようとする態度」(文部科学省 2008c:46) の育成が目標とされ、第 3 学年では、「目的や話題に応じて自分の経験や知識を再構成して自分の考えを形成する」「自分の考えや立場との違いを聞き分けたり、話の内容についてその意義や価値を考えて、自分の意思決定に役立てたりする」(文部科学省 2008c:65・66) ことが重視されている。

以上の考察から話すこと・聞くことの目標では、人間形成や自己形成、自己構築が議論されており、話すこと・聞くことの領域と自己とは深く関連していることがうかがえた。また、学習指導要領において話すこと・聞くことと自己との関連は、「自分の思い」「自分の願い」「自分の考え」「自分のものの見方や考え方」「自分の立場」「自分の意思決定」という具体的な観点から確認することができた。

第3項 書くことの目標と自己

『成果と展望』の書くことにおいては、その目標を文章表現力と認識力を培うことや、よりよい言語生活者の育成を促すことに求めている¹⁷。認識力やよりよい言語生活者の育成に関しては、自分のものの見方や感じ方と関連させて表現教育・作文教育を行おうとする立場から示された目標であることが確認できる。また、本書では倉澤栄吉の論が紹介され、書くことが自己形成や人間形成、社会連帯や文化創造に寄与すると述べられている。

倉澤栄吉 (1971) は、「作文とは何か」という観点から、文章を書くということは、人間の認識力の根源に培い自己形成に不可欠であること、さらに文章がもつ社会的な通達や文化的

¹⁶ 文部省 (1999c) 『中学校学習指導要領解説国語編』、東京書籍、p.12

¹⁷ 高野保夫 (2002) 「書くこと (作文) の学習指導の目的、目標と内容に関する研究の成果と展望」、全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.162-171

創造行為などに着目し、作文が本来有する機能として、人間形成、社会連帯、文化創造の諸機能の重要性について認識すべきであると指摘する。(高野 2002:162)

一方深川明子は、表現活動を「自分の存在を確認するため」に行うもの、「自分の感性や思想を確認する行為」「自己の存在を確認する行為」と指摘する¹⁸。このことは、「書き表すこと」をとおして、自己と自己をとりまく状況とを力動的に認識すると同時に認識の仕方を身につけ、自己の生活を切り拓いていくような力を作文の授業で育てたい(浜本 2006:106)とする浜本純逸の主張と重なっている。

以上の論から、書くことの目標のひとつに自己形成や人間形成が見通されていること、書くことによる認識が、自己認識に深くかかわると考えられていることが確認できた。自己形成を見通した「書くこと」とは、自己という観点を欠かすことができない領域としてとらえられている。

このような「書くこと」をめぐる、1998年度版小学校学習指導要領解説国語編では、「自分の考えをもち、目的や場面などに応じて適切に表現する能力は、第1学年及び第2学年から目指すべき能力」(文部省 1999a:31)とし、第3学年及び第4学年の書くことにおいては、「自分の考えをより明確にしたり深めたりできるよう指導を工夫していくことが望ましい」(文部省 1999a:68)と指摘している。さらに第5学年及び第6学年では、「自分の考えた事など、表現しようとする中心的な内容を明確にもち、それが読み手にもよく理解できるよう文章全体を見通し、論旨の一貫した表現を工夫すること」(文部省 1999a:103)が書くことの目標として述べられている。

さらに1998年度版中学校学習指導要領解説国語編は、第1学年の書くことの目標を「必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、的確に書き表す能力を高めるとともに、進んで書き表そうとする態度を育てる」とし、第2学年及び第3学年の書くことの目標を「様々な材料を基にして自分の考えを深め、自分の立場を明らかにして、論理的に書き表す能力を身に付けさせるとともに、文章を書くことによって生活を豊かにしようとする態度を育てる」と設定している(文部省 1999c:12)。1998年度版の学習指導要領における書くことと自己との関連性に関しては、「自分の考え」「自分の立場」という具体的な記述からうかがうことができた。

また、2008年度版小学校学習指導要領解説国語編における書くことの領域では、「低学年では、構成を考えることによって自分の考えを明確にしていくことを重視する」(文部科学省 2008b:36)との指摘があり、第3学年及び第4学年においては、「記述した内容以外に、相手について配慮したことや、記述の仕方などで工夫したことなどを紹介し、自分の考えがなぜそのような考えに至ったかというきっかけについても交流させるようにすることが大切」(文部科学省 2008b:60)としている。さらに第5及び第6学年では、「自分の意図を明確にして書くことが重要となる」(文部科学省 2008b:80)と述べられている。

一方2008年度版中学校学習指導要領解説国語編は、第1学年の書くことに関して「文章の中の自分の考えや気持ちについての根拠が、明確に書かれているかどうかを常に吟味すること」(文部科学省 2008c:33)の必要性を述べ、第2学年では「自分の考えを広げること」(文部科学省 2008c:50)、第3学年では「自分の考えを深める」(文部科学省 2008c:68)ことを目標として示し

¹⁸ 深川明子(1990)「中学校国語科における表現の学習指導」、倉澤栄吉・田近洵一・大平浩哉編(1990)『新中学校高等学校国語科教育法概論』、有精堂、pp.34-40

ている。1998年度版と同じく、2008年度版学習指導要領における書くことと自己との関連性に関して、「自分の考え」「自分の意図」「自分の気持ち」という具体的な記述からうかがうことができた。

第4項 読むことの目標と自己

読むことの目標は『成果と展望』においては、主体的読者としての読みを深めさせること、「考える読み手」として自立した読者を育成することなどが挙げられている¹⁹。

特に文学教育においては、さまざまな論者による「文学体験」が取り上げられている。ここではたとえば、「関係の統合としての自己が、他者の位置に立ち、他者の視野を潜り、既存の自己を解体し、再びある関係のもとに自己を再構築するという過程が、内的対話を通して自己を育成していく過程」²⁰とする府川源一郎の「文学体験」が紹介されている。また、浜本純逸は自著において、「読者をとおして他者の生を生きる体験は、自己の内面に他者を住まわせることであり、他者への認識を深め自己のものの見方や感じ方を豊かにしていく」（浜本 2006:70）と言及する。

一方文学教育に留まらず、読むこととして田近洵一は次のような論を展開した。

私たちが言語作品を読むということは、他者の認識内容とかかわりを持つということである。他者の認識内容は、たとえそれが素材としては彼の外在的世界に属するものであっても、それは彼のフィルターを通してとらえられたものである。したがって、読み手にとって「読み」とは、他者のフィルターとの出会いを意味する。（中略—引用者）

さて、そのような出会いとしての読みは、他者とかかわることを通して自己を相対化し、新しい自己を形成する営みである。新しい自己の形成とは、新しいフィルターの獲得、もしくはそれまでのフィルターの変革・再生ということであり、読みという言語行動は、その点において創造的なのである。（田近 1975:83-84）

上の論では、他者の認識内容を読むことによって、自己を相対化し形成・再構築することが読むことの目標とされている。読むことは、他者との出会いを通して自己を再構築することや、学習者の既存のものの見方や考え方を解体すること、多様な他者との内的対話を通して自己を育むことが、読むことの目標論の中核をなしている。話すこと・聞くことや書くことの領域と同様に、読むことについても、その目標は自己と切り離すことのできない形で設定されている。

1998年度版小学校学習指導要領解説国語編では、第1学年及び第2学年の読むことにおいて、「文章のどこがおもしろいのかを振り返ることによって、自分の立場から主体的に読む態度を身に付けることができる」（文部省 1999a:46）と述べている。第3学年及び第4学年の読むことでは、「読み取った内容について自分の考えをまとめ」（文部省 1998:77）ることが指導内容として示され、「一人一人の読みを確立するためには、まず自分の思いをはっきりと自覚することが大切

¹⁹ 高木まさき（2002）「読むことの教育課程に関する研究の成果と展望」、全国大学国語教育学会編（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.229-236

²⁰ 府川源一郎（1988）「文学教育の可能性」、日本文学協会編（1988）『日本文学講座 12 文学教育』、大修館書店、pp.2-18

である」(文部省 1998:79) と述べられている。読むことを通して自分は何を感じ、何を思ったのかを自覚させることが読みを確立し、読み取った内容について自分の考えをまとめることを重視する内容である。さらに第5学年及び第6学年では、「筆者の意見、感想をとらえることにとどまるだけでなく、自分の立場からそれらの意見についてどのように考えるか、常に意識しながら読むことが主体的な読みにつながる」と指摘する。

加えて 1998 年度版中学校学習指導要領解説国語編では、読むことの目標を「様々な種類の文章を読み内容を的確に理解する能力を高めるとともに、読書に親しみものの見方や考え方を広げようとする態度を育てる」(第1学年)、「目的や意図に応じて文章を読み、広い範囲から情報を集め、効果的に活用する能力を身に付けさせるとともに、読書を生活に役立て自己を向上させようとする態度を育てる」(第2学年及び第3学年)としている(文部省 1999c:12)。「自分の立場」「自分の考え」「自分の思い」とあるように、学習者は、自己と関連づけて読むことが求められている。また中学校では、読書を通じた「自己の向上」が目指されており、読むことと自己が大きくかかわっていることがわかる。

一方、2008 年度版小学校学習指導要領解説国語編では、第1学年及び第2学年の読むことについて、「文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと」を重視している。第3学年及び第4学年では、「自分を取り巻く現実や経験と照らし合わせて物語の世界を豊かにかつ具体的に感じ取ったり、そこから感じ取った感想や感動を大切にしたりすることが必要である」(文部科学省 2008:64) とされ、第5学年及び第6学年では、「取り上げた人物の生き方や人生等を描いた伝記を読み、自分を見つめ直し、自分の生き方について考える」(文部科学省 2008b:91) ということも示されている。

さらに 2008 年度版中学校学習指導要領解説国語編では、「文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広げること」(第1学年)、「文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと」(第2学年)、「文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと」(第3学年) というように、各学年における目標が掲げられている(文部科学省 2008b:20)。ここでは、自己を取り巻く現実や経験と照合させる重要性に触れている。2008 年度版の学習指導要領を見ても、「自分を見つめ直す」ことや「自分の意見をもつ」ことなど、小・中学校ともに読むことと自己がかかわっていることが明らかである。

第5項 総括

ここまで、国語教育の目標および各領域の目標は、自己とどのようにかかわっているのかについて検討を行ってきた。本節で進めてきた考察をまとめると、次の点が明らかとなった。

- ・取り上げた諸文献によれば、国語教育全体の目標や各領域における目標において、人間形成や自己形成、主体形成、自己認識が多く掲げられており、国語教育の目標論で自己は論の中核をなしている。
- ・1998 年度版および 2008 年度版学習指導要領国語編では、各領域において「自分の考えをもつ

／まとめる／明確にする／深める／広げる」ことや、「自分のものの見方や考え方を深める／広げる」こと、「自分の立場や意図をはっきりさせる」ことが重視されている（この点と自己との関連についての詳察は、第4章に後述）。

- ・1998年度版および2008年度版学習指導要領国語編の話すこと・聞くことの領域では、「自分の思いや願いに基づいた」話すことや聞くこと、「自分とかわらせて聞く」ことが示され、自己を基準とした言語活動の重要性が指摘されている。このことより、話すこと・聞くことに自己は深くかかわっている。
- ・1998年度版および2008年度版学習指導要領国語編の書くことの領域では、書くことをめぐって「自分の考えをもつ／まとめる／明確にする／深める／広げる」ことや、「自分のものの見方や考え方を深める／広げる」こと、「自分の立場や意図をはっきりさせる」ことが重視されている（この点と自己との関連についての詳察は、第4章に後述）。
- ・1998年度版および2008年度版学習指導要領国語編の読むことの領域では、読むことを通した「自己の向上」や「自分を見つめ直す」ことが示されている。また、「自分を取り巻く現実や経験」から読むことの重要性が述べられ、自己をどのようにとらえるかが重視されている。これらのことより、読むことと自己は深くかかわっている。

このように、国語教育では自己が重要な観点として位置づけられている。では、国語教育における先行研究にはどのような自己観が見られるのだろうか。次節では、国語教育の先行研究からどのような自己観が確認できるのか、整理・検討を行っていく。

第2節 考察の観点

ここで、国語教育の先行研究にどのような自己観が見られるのか、考察する際の観点を確認しておきたい。考察の観点は、これまで出会ってきた学習者や教師の様子から、自己を考える上で重要であると思われた現象や問題から抽出する。今回取り上げる事例は、私がある中学校に勤務する中で出会った、中学校1年生の幸太（仮名）をめぐるできごとである。

幸太は陸上部に所属する有望な長距離走のランナーであった。陸上部での幸太は真面目で、ひたむきに練習する姿が印象的だった。部の仲間とも協力してタイムを計るなど、人間関係も良好に感じられた。しかし一方で幸太は、クラスにおける要注意人物として名高く、その素行を担任や他の教師からいつも注意されていた。授業中の立ち歩きや忘れ物は留まらず、教師たちは、2学期中頃には幸太への注意を諦めていた。また、幸太は同じクラスの陸上部員とはほとんど口をきかなかった。陸上部では楽しそうに一緒に練習する友だちなのだが、クラスではお互いがお互いの存在に無関心で、それぞれ別の人間関係を築いているようだった。

幸太の教科担任であり陸上部の顧問でもあった私は、授業中の幸太に積極的にかかわろうとした。しかし幸太は、陸上部では私と話すことがあっても、クラスや授業中では私への無関心を貫き通した。幸太は、クラスでの自分と部活動での自分を完全に切り離していた。一方幸太にかかわる教師たちは、クラスでの幸太と部活動での幸太の差異に気づきながらも、幸太を一貫して「反抗的な生徒」と評価していた。授業での幸太に呆れている教師たちは、部活動での幸太を評価しようとはしなかった。

幸太がクラスと部活動を切り離してとらえている様子から、幸太には複数の自己が存在し、その自己に一貫性や整合性を見出していないことがうかがえた。また、クラスでの自分と部活動での自分を完全に切り離す幸太は、クラスでのふるまいや関係性を部活動に持ち込むこともなければ、部活動での自己や関係性をクラスにも一切持ち込まなかった。幸太の複数の自己は、それぞれが完全に独立した形で見られ、そこに一貫性がないどころか、つながりすら見せていなかった。

一方、クラスにおける幸太の様子から、陸上部での幸太の活躍を評価しようとする教師たちには、自己に対して、つねに一貫性や整合性を見出そうとしている姿勢が見て取れた。教師たちは幸太が複数の自己を見出しているにもかかわらず、「素行の悪い、問題のある生徒」として一貫して幸太をとらえようとしていたのである。

幸太のような自己のありかたについて、社会学者の辻大介は人間関係を観点にして論じている。

そのときどきの気分に応じてテレビのチャンネルを手軽に切り替えるように、場面場面に合わせて気軽にスイッチを替えられる対人関係のあり方、いわば対人関係の「フリッパー」志向が強まっている²¹

辻の指摘から幸太は、クラスや陸上部という場面場面に合わせて対人関係を切り替えており、その切り替えに伴って表出する自己も場面場面でスイッチしていると言うことができる。また浅野智彦は、「つきあいの程度に応じて異なる顔を見せることができる、つまり複数の自己を使い分

²¹ 辻大介 (1999) 「若者のコミュニケーションの変容と新しいメディア」、橋元良明・船津衛編 (1999) 『シリーズ 情報環境と社会心理 3 子ども・青少年とコミュニケーション』、北樹出版、pp.11-27

ける能力が相対的に高く、「彼（女）がある友人と結んだ関係は別の友人とのそれからは切り離されている」ような人間関係のありかたについて、若者に関する調査から指摘し（詳しくは本論第2章で考察）²²、こうした人間関係や自己のありかたを「大人はわかってくれない」（浅野1999:47）という事態をも明らかにしている。

このように、学習者の中には「複数の自己を使い分ける」者たちがいる。場や状況、関係性において、つねに複数の自己が存在し、その自己に一貫性や整合性を見出さないという現象を、本研究では共時的一貫性がないとする。共時的一貫性とは、クラスの自己と部活動の自己というように複数存在する自己が、つねに一貫しており整合性があるということである。また、幸太のように複数の自己が共時的一貫性に欠けているだけでなく、それぞれが完全に独立し、互いに切り離され影響し合わないような状態を共時的連続性がないとする。共時的連続性とは、場や状況、関係性において複数存在する自己が一貫していなくても、それらがゆるやかにつながっているということである。

- ・ 共時的一貫性…場や状況、関係性において自己が複数存在し、それらの自己に一貫性が見られること。
- ・ 共時的連続性…場や状況、関係性において自己が複数存在し、それらの自己がゆるやかにつながりを持っていること。

共時的一貫性はないが、共時的連続性はあるという状態は想定されるが、共時的一貫性があるが共時的連続性はないという状態はあり得ない。なぜなら、複数の自己に一貫性を見出すということは、それらの自己は既に連続してとらえられているからである。たとえば幸太にかかわっていた教師たちは、幸太が表出する様々な自己に対し、つねに一貫性を見出そうとしていた。教師たちの自己観は、共時的一貫性も共時的連続性もともに持ったものであるとすることができるだろう。

では共時性に対応して、自己を通時的の観点からとらえたとき、一貫性や連続性は何を意味するのだろうか。

- ・ 通時的一貫性…時間軸に沿って自己が複数存在し、それらの自己に一貫性が見られること。
- ・ 通時的連続性…時間軸に沿って自己が複数存在し、それらの自己がゆるやかにつながりを持っていること。

通時的一貫性とは、たとえばジョージ・ハーバード・ミードのように、主我（I）を客我（Me）の反応であるとしながらも、私たちの経験に先立つものとして本質性を確保しつつとらえ、自己の変化は主我（I）によるものと見なすことである。たとえば、授業前と授業後である学習者の変化を感じたとき、それは授業前後という時間軸に沿って学習者に対し、複数の自己を見出したと本研究では考える。そのとき、時間軸に沿った複数の自己に対して、その間にある差異（変化）を、主我（I）に起因するものとしてつねに一貫性を見出すということである。つまり、通時的な

²² 浅野智彦（1999）「親密性の新しい形へ」、富田英典・藤村正之編（1999）『みんなぼっちの世界—若者たちの実京・神戸90's・展開編』、恒星社厚生閣、pp.41-57

自己の変化を本質的な主体の変化・変容としてとらえるのが、自己の通時的・一貫性である。時間軸に沿った複数の自己は、その自己が本質的な主体としてとらえられている限り、一貫している。

対して、通時的・一貫性を見出さない自己観とは、ミシェル・フーコーやジュディス・バトラーのように主体の本質性を疑い、言説や行為の結果として自己をとらえるものである（本論第4章に詳述）。

一方、通時的連続性とは、昨日の自分も3年前の自分も、明日の自分も自分であると見なすと考えかたであり、通時的に複数存在する自己に対して、ゆるやかなつながりを見出すということである。通時的連続性が失われた場合、統合失調症などに見なされることがある。

以上をふまえ、国語教育の先行研究にどのような自己観が見られるのかについて、共時的・一貫性／共時的連続性／通時的・一貫性／通時的連続性の4つの観点をもって検討していくことにする。

- ・ 共時的・一貫性…場や状況、関係性において自己が複数存在し、それらの自己に一貫性が見られること。
- ・ 共時的連続性…場や状況、関係性において自己が複数存在し、それらの自己がゆるやかなつながりを持っていること。
- ・ 通時的・一貫性…時間軸に沿って自己が複数存在し、それらの自己に一貫性が見られること。
- ・ 通時的連続性…時間軸に沿って自己が複数存在し、それらの自己がゆるやかなつながりを持っていること。

第3節 国語教育の先行研究における自己観

第1節では、国語教育全体や各領域の目標を確認しながら、国語教育と自己とが深く関連することを明らかにした。第2節では、国語教育の先行研究における自己観を考察する観点として、「共時的―貫性」「共時的連続性」「通時的―貫性」「通時的連続性」という4観点を示した。本節では第1・2節をふまえ、自己をめぐる国語教育の先行研究にどのような自己観が見られるのか、先の4観点から整理する。

本節で取り上げる先行研究の中心は、前節に引き続き全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』(明治図書)に見える諸文献とする。本書はこれまでの国語教育において、学習者の自己がどのようにとらえられてきたのかを概観することができる。また2002年以降、現在までの国語教育に関しては、国立情報学研究所の論文情報ナビゲータ(CiiNii)および総合目録データベース(Webcat)を検索し、主な論文や著書を取り上げて考察対象とする。

本節では、「話すこと・聞くことの研究」「書くことの研究」「読むことの研究」「領域横断的な研究」の4項目にわけて、先行研究における自己観を考察することにした。

第1項 話すこと・聞くことの研究における自己観

話すこと・聞くことの先行研究において、特に共時的―貫性の是非を考える手がかりとなるのは、山元悦子・稲田八穂の研究と、渡辺信樹の実践考察である。

山元悦子是对話について、「形態面から定義すれば一対一の話し言葉のやりとりに他ならないが、その機能からいえば、他者の存在を認め、かかわり合うことで自己を成長させる、生産性のある価値的な行為である」ととらえ、対話行為モデルを提示している²³。山元の対話行為モデルは、聞き手が相手の発話を受けて自己の発話を生み出すための過程を示したものであり、聞き手の自己内対話が整理され、モデル化されているとも言える。このモデルは、聴解過程・展開過程・話表過程の3つの軸と、表層レベルと深層レベルという2つのレベルからつくられており、学習者の対話能力の発達をとらえる上で参考となる。

その上で山元は、稲田八穂と「話すこと・聞くこと」の実践をめぐる共同研究を行っている²⁴。山元と稲田はコミュニケーションについて、「他者との関係性の中で発揮される能力だということは、関係性のありようによっては、個体内の体制は整っていないながらそれが発言しないことも考えられる」²⁵と指摘する。この指摘をふまえ、稲田は低学年の児童がコミュニケーション様式を獲得していくためには、「学級に起こっている出来事や状況に自分を関与させようとする態度(自己関与)」の形成が必要であると述べる。さらに児童には、「自分」という認識が心の中に育つためには、他者という存在を自分のうちに取り込むことが必要になる」として、他者意識の重要性も主張している。

²³ 山元悦子(1996)「対話能力の発達に関する研究―対話展開力を中心に」、『国語科教育』第43集、全国大学国語教育学会、pp.39-49

²⁴ 山元悦子・稲田八穂(2007)「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発―小学2年生の発達特性をふまえて」、第112回全国大学国語教育学会宇都宮大会研究発表要旨集、pp.191-194

²⁵ 山元悦子・稲田八穂(2008)「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発―発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立つて」、『福岡教育大学紀要』第57号、第1分冊、福岡教育大学、pp.59-76

特に、「他者との関係性の中で発揮される能力だということは、関係性のありようによっては、個体内の体制は整っていないながらそれが発言しないことも考えられる」というコミュニケーション観からは、学習者のコミュニケーション体制が整えられていても、その学習者が置かれた関係性によっては授業における積極的な発言、積極的なコミュニケーションが望めないと考えていることがわかる。このことから山元や稲田は、学習者が授業という場に参加していても、自己は関係性によって複合的でありそこに一貫性は存在しないという考え方を持つ。つまり山元らは、授業で発現する自己が自己のすべてではないと考え、学習者の共時的一貫性の欠如を見通している。

加えて「学級に起こっている出来事や状況に自分を関与させようとする態度（自己関与）」の形成が必要であるとする山元・稲田は、共時的に複数存在する自己を、学級での自己に連続させようとする姿勢がうかがえ、この点で山元らの自己観には、共時的一貫性はないが共時的連続性はあると考える。一方通時性の観点は、取り上げた参考資料からは確認できなかった。

また、中学生を対象とした話すこと・聞くことの実践的研究に、前広島県庄原市立庄原中学校教諭・渡辺信樹の論がある。渡辺は、「学習者が日々の生活の中で生きて働く力として活用できるもの」としての「伝え合う力」を念頭においた、「自分に気づく」という単元学習を行っており、「普段は意識の内側に澱んでいる自分に対する思い、あるいは意識すらしていなかった「自分」に生徒の目を向かわせ、ともに考えていこうということ」を単元目標としている²⁶。

渡辺が考える言語コミュニケーション能力は、「1、自分に気づく・共通認識を持つ」「2、教室に共通認識を持った者が集まった状態の[場]を作る」「3、場で自分が言葉を出せる」という3つの段階をふんで育成されると主張する。そして1が達成できなければ、2や3を成り立たせることはできないと指摘している。

取り上げられた授業は中学校3年生を対象としており、学習者にコミュニケーションについて考えさせること、つまりコミュニケーションについて自分がどのように考えているのかに気づくことがねらいとなっている。「小6刺傷事件」²⁷をテーマに、加害者と被害者の小学生のつながり方を考え、それを発端に「見せかけだけの友達」について自分の意見を確認し、クラスで交流させたことが確認できる。

次の文章は、「見せかけだけの友達」をめぐる教室内で意見が交流された際に、ある生徒が授業者である渡辺に提出した抗議の作文である。

感想を勝手に載せてほしくない。本当に嫌だっていう人もいるし。このクラスの人間関係がさらけ出された感じ。

このことについて渡辺は、これから自分と人とを切り結びながら人間関係を構築していく上で、さらけ出す痛みは必要であるとし、この抗議文も次の学習活動の契機としている。そして、この抗議文を書いた学習者は、それ以降、積極的に自分の思いを綴っている。渡辺は「自分に気づく」ことを学習として設定しながら、その先にある伝え合い、よりよい他者とのかかわりについての

²⁶ 渡辺信樹(2003)「中学生のコミュニケーションの実態をふまえた国語科教育の創造—単元「自分に気づく」の実践報告」、『国語教育研究』第46号、広島大学国語教育会、pp.11-21

²⁷ 本論では、「平成十三年六月十日中国新聞の記事より抜粋。公園で遊んでいた男児が家から持って出た包丁で同級生をめった刺しにした事件。「周囲の大人からは『仲の良い同級生』と見られていただけに、住民や学校は困惑を隠せない。」と紹介されている(脚注26に同じ。p.13の注を抜粋)。

学びを生成しようとしている。

実践報告から渡辺は、授業という場においては自己のすべてをさらけ出す必要があると考えていることがわかる。少なくとも授業という場に限っては、自己のすべてを発現するべきであるとする渡辺は、授業中の自己は授業外での自己と一貫させるべきであるとしてとらえている。渡辺の実践からは、授業という時点において自己に一貫性を求める点で、共時的・一貫性を重視する自己観がうかがえる。また、取り上げた実践考察からは、渡辺が通時的・一貫性や通時的連続性についてどのように考えているのかは判断できなかった。

第2項 書くことの研究における自己観

本項においても「話すこと・聞くこと」の先行研究と同様に、「共時的・一貫性」「共時的連続性」「通時的・一貫性」「通時的連続性」の4観点から考察を行っていく。

芦田恵之助をはじめとする大正期の綴方教育は、児童・生徒の生活を題材に、学習者自身のことばで、自己を高めることを目的としてなされた。芦田は綴方の題材選択を学習者自身に任せるべきだとして、随意選題の綴方教育を展開している。芦田の著書である『読み方教授』には、以下のような記述がある。

読み方は自己を読むものである。綴り方は自己を書くものである。聴き方は自己を聴くものであり、話し方は自己を語るものである。即ち読み方・綴り方・聴き方・話し方と作業は四つに分れてゐるが、自己といふ見地から言へば全く一つである。分るれば四となり、合すれば一となる²⁸

こうした芦田の考え方について川口幸宏は、「芦田は、綴方は「自己を綴る」ものだという主張をしたが、これは樋口の作文＝発表観に比して、綴方＝自己認識の方法、すなわち自我形成を重視する提言として着目される」²⁹として評価している。

芦田が述べる綴ることを通した自己認識は、学習者がこれまで持っていた自己観と一貫性を維持した形で行われるものである。つまり芦田の自己認識は、学習者がもともと持っている自己観を認識するという点で、つねに時間軸に沿った自己への対峙である。芦田に見える自己観は、通時的・一貫性があると言えるだろう。また参考文献からは、共時性の観点が確認できなかった。

以上のような綴方教育も含みながら、野地潤家は作文教育の歴史をまとめ、書くことの意義を「書くこと」にともなう感動によって、自己深化や前進がなされることにあり、同時に、他者への、あるいは他者からのたたらきかけがなされ、自己をふくめた国民全体の論理的思考や形象的思惟の力の伸展へとつながっていくことにある」³⁰とした。また野地は、「生活を綴らせることによって、生活を知り、生活を高める知性と意欲を育てていこうとする」(野地 1974:425) 生活綴方運動も参考にしている。

²⁸ 芦田恵之助 (1916) 『読み方教授』、井上敏夫・倉澤栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴編 (1975) 『近代国語教育論大系 5 大正期II』、光村図書出版、pp.9-236

²⁹ 川口幸宏 (2004) 「生活綴方」、田近洵一・井上尚美編 (2004) 『国語教育指導用語辞典第三版』、教育出版、pp.346-347

³⁰ 野地潤家 (1974) 「日本の作文教育」、野地潤家編 (1974) 『世界の作文教育』、文化評論出版、pp.417-468

野地が参考にする「生活を綴ることで生活を知る」というのは、学習者がもともと持つ生活観を認識し綴ることであり、時間軸に沿った自己への対峙と見ることができる。さらにこうした前提に立つ「自己深化や前進」は、これまでの自己が主体となって、書くことで深化したり前進したりするという点で、通時的一貫性がある。また取り上げた資料からは、自己の共時性を観点として認めることができなかった。

また第1節で確認したように、深川明子は表現活動について、「自分の存在を確認するため」に行うもの、「自分の感性や思想を確認する行為」「自己の存在を確認する行為」（深川 1990:34）と指摘していたが、このことも芦田や野地と同様、学習者がこれまで持っていた自己観と一貫性を維持した形で行われるものである。深川の自己観には通時的一貫性が見受けられる。また、共時性の観点は確認することができなかった。

一方松藤至晃は、「書くこと」の教育を「人間のものの見方・考え方・感じ方の深化と拡充の過程」、「書くこと」とおして表現主体を、ものごとを「認識」する主体として成長させること、「自己が「認識」し、自己を「認識」する」というように、主体的にその教育活動に関わり、学んでいかななくてはならないことを示唆している」ととらえている³¹。松藤の自己観にも、学習者が主体となりこれまでの自己を認識し、認識を通して「主体として成長」という主張から、通時的一貫性が認められる。一方共時性の観点は見られなかった。

また安河内義己は、自己認識を論の中核に据えて書くことの研究を展開した。安河内は、生涯学習という視点から国語科学学習指導について、次のように言及する。

学ぶ自己（これを自己1とする）に対する学ばせる自己（これを自己2とする）づくりを積極的に進める。そのためには、自己認識を進める教材の整備が必要である。内言活動が活発に行われる授業づくりが必要である。（中略—引用者）

自己2の形成のためには自己認識を深めていくことが必要である。自己認識は、まずは、自分はどうのようなかを理解し確認していくことから始まろう。そういう自己理解・自己確認はやがて自己点検という形に発展していこう。そして、その向こうに自己創造という活動を見るに違いない。³²

そして、安河内は教育について、「人間形成への援助という意味では、自己1に対する自己2が育つ営みへの援助活動」とであると主張し、自己表現としての作文指導を提唱した。

安河内の考える作文は、「言葉を綴って文を作ること」ではない。安河内にとって作文は、「作自己」、「自己を作ること」を文字によってすることである。さらに安河内は、西尾実や倉澤栄吉の論を援用して、目的作文（言語文化創造そのものとしての作文）＝コミュニケーションの間接性の作文＝個人的自我づくり、手段作文（言語文化創造のための作文）＝コミュニケーションの直接性の作文＝社会的自我づくりと整理する³³。その上で安河内は、作文過程と自己づくりの過

³¹ 松藤至晃（2004）「自己認識力の発達を促す「書くこと」の教育の研究」、『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第7号、滋賀大学大学院教育学研究科、pp.93-103

³² 安河内義己（1993）「シンポジウム提案二 生涯学習時代の国語科教育」、『国語科教育』第40集、全国大学国語教育学会、pp.25-29

³³ 安河内義己（1999）「自己表現としての作文の指導—公的自己づくりとしての手段作文」、『長崎大学教育学部紀要教科教育学』第33号、長崎大学教育学部、pp.1-17

程の関係を表にまとめ、作文と自己をつくることとの相関関係を明らかにしている³⁴。

安河内の言う自己認識とは、「自分はどのようなものを理解し確認していくこと」であり、こうした自己認識が自己創造に結びつくことと安河内は論じている。これまでの自己を認識するという点や、これまでの自己を認識することが主体としての自己を創造するという点から、安河内の自己観は通時的・一貫性のあるものである。また、安河内によって自己の共時性は語られていない。

長澤貴と牧戸章は、「書くこと」と書き手のアイデンティティ及びコミュニティを関わらせて、書くことの学びをめぐる発表やラウンドテーブルを行っている。長澤らは、「書きよどみ」など学習者が示す「書けない」抵抗感は、「書くこと」の内容や方法の問題だけでなく、「書くこと」の学びの場において書き手を取り巻いている人間関係や書き手のアイデンティティに起因することを指摘する³⁵。長澤らの研究は、アイデンティティを「個人の内的な属性、実体」としてはとらえず、「個人と個人や、個人とコミュニティとの「界面 (interface)」(Bakhtin, 1979) として、すなわち個人をとりまく様々な関係性として」とらえ、書き手の「書けない」抵抗感は、「ある特定のことが持っているイデオロギーと自分のアイデンティティとの葛藤が引き起こす困難」が一因であることを述べている。

アイデンティティを「個人の内的な属性、実体」とはとらえず、「個人と個人や、個人とコミュニティとの「界面 (interface)」(Bakhtin, 1979) として、すなわち個人をとりまく様々な関係性」(長澤ほか 2004:2) としてとらえる長澤らの自己観は、山元や稲田のコミュニケーション観および自己観と類似したものであり、共時的・一貫性を重視しないものである。しかし一方で、学習者の「書けない」抵抗感を書き手の人間関係やアイデンティティに求めていることから、授業における自己が、授業外での自己と連続していると考えているようである。長澤と牧戸の自己観は、共時的連続性はあるが、共時的・一貫性はない。また通時的の観点は見られなかった。

このような立場から長澤らが行ったラウンドテーブルで、磯貝淳一と森美智代は、短期大学での実践を取り上げ、書くことをめぐる実践分析を報告している³⁶。磯貝らの報告は、学生の「書けない」ことを書こうとする「衝動」が重視されており、「書けないのに、書こうとせずにはいられない「衝動」の体験を通じてなされる書くことの学びについて、具体的な事例を示しながらまとめられている。また、磯貝の専門領域である日本語学と関連させ、専門的な学問領域がいかに学生らの直面する現実と重なり合っているのかを指摘し、専門性に縛られながらも専門性によって書くことを指導することができる教師の実態を描き出している。

磯貝と森による実践報告は、2007年の教育方法学会でも行われていた。そこでは発表者である2人が担当した「ことばのゼミ」の様子と、学生のことばの学びが詳細に描かれている³⁷。磯貝らは、短大における学習者の実態を次のように述べる。

本学言語文化情報学科に入学する学生には、直面している自身の問題と、将来の目標や学

³⁴ 安河内義己 (1999) 「手段作文による公的自己表現を国語教室に」、『教育科学国語教育』第 572 号、明治図書、pp.17-20

³⁵ 長澤貴・牧戸章 (2004) 「学びの場の「書くこと」における書き手のアイデンティティとコミュニティ」、全国大学国語教育学会第 107 回鹿児島大会発表資料

³⁶ 磯貝淳一・森美智代 (2008) 「「書けない」ことを書きたい「衝動」」、日本教育方法学会第 44 回愛知大会ラウンドテーブル資料

³⁷ 磯貝淳一・森美智代 (2007) 「高等教育における「教養」の再構築にむけて—短大における「ことばのゼミ」の授業から」、日本教育方法学会第 43 回京都大会自由研究発表資料

校での学習との乖離から、「学ぶことの意味」を感じられないという者が少なくない。そして、学生自身に内在する問題は、授業崩壊、乱暴な接し方、ひきこもり、リストラット、コース選択・就職選択のミスマッチ、早期離職といった学生の行動となって顕在化している。そうした「今」に手一杯になっている学生に対して、わたしたち大学教員が提供する教育内容はあまりに遠く、授業に乗らない／乗れない学生を一方的に責めることはできないのではないかという思いが問題意識として共有され始めた頃、「ことばのゼミ」の試みは開始された。(磯貝ら 2007:2)

このような学習者の実態から、「ことばのゼミ」ではく活動（到達）目標>として、「教養としての専門書を読み、解釈し、自らの意見を他者と交流し、深めることができる」「1年間の学習の成果を資料や原稿をもとに発表し、さらなる自己の課題を見いだすことができる」ということが設けられている。また、<価値目標>のひとつには「語彙の習得を辞書的意味の理解にとどめることなく、借り物ではない自分の「ことば」をもち、表現することができる」が示され、学生たちが生きる上での「自己の課題」を見出すこと、それを自分の「ことば」として表現することが目指されている。磯貝らによる実践は、自己形成や自己認識を目標とする表現指導であると言える。

磯貝と森の実践報告では、「今」を生きることと大学の授業とが乖離する学生の姿が描かれており、磯貝らの研究は、授業中における自己が学習者のすべてではなく、授業中の自己と授業外、大学外での自己に一貫性がないことを示唆している。以上の点から磯貝と森の自己観は、共時的一貫性を持たないことがうかがえる。加えて磯貝らは授業において、学生たちが生きる上での「自己の課題」を見出すことを目指している。これは、授業での自己を授業外における自己、すなわち生きる上でのさまざまな自己と結ぶことを行っているのであり、共時的連続性が重視されている。一方、通時性の観点は確認できなかった。

第3項 読むことの研究における自己観

通時的な一貫性がうかがえる「読むこと」の研究に、河野伊三郎の「自己観照」教育がある。

奈良女子高等師範学校附属小学校の訓導であった河野伊三郎は、国語教育の目的に「自己再新」を据え、「自己観照」というかたちで子どもたちの「主観」や「情緒」を丁寧に育てようとした。河野は「自己観照」の態度を基盤として、読方教育においても「読方は自己観照の直影」³⁸と主張していた。

自己観照の態度が成立つとは、万象の全てに自己を見出すといふ態度で、この心の所有者は一秋の空に、時雨に、夜寒に一心の生活をなすことが出来るのである。³⁹

河野の言う「自己観照」とは、「万象の全てに自己を見出す」態度のことである。また、別の論

³⁸ 河野伊三郎 (1927) 「国語教育進展の一面」、『学習研究』第6巻第9号、臨川書店、pp.24-27

³⁹ 河野伊三郎 (1926) 「国語生活序説一二」、『学習研究』第5巻第11号、臨川書店、pp.158-164

文で河野は、「自己観照は自己内察であり、主観的考察である」⁴⁰ともしている。こうした「自己観照」について北林敬は、「自己自身の主観を確立することにより、言い換えれば、心鏡を磨きあげるにより、その心の鏡に映ずる対象のあるがままの姿を捉えること」⁴¹と説明し、次のように「自己観照」を評価する。

河野の自己観照の立場に立つ生活観照と、秋田喜三郎の言う生活観照は、大きく異なっているといえよう。すなわち、秋田喜三郎の生活観照は、生活における、ものやことを対他的に凝視するものと位置づけ、主観を交えず対象をあるがままに見つめ、その本質を捉えようとしているのである。これに対して、河野伊三郎の生活観照は、生活におけるものやことを自己との関わりの中で捉え、それを自己の経験として綴らせることによって、児童の内的生活の深化発展をめざしているのである。(北林 1999:171)

このような河野による「自己観照」の読み方教育は、自己を基準とした認識の重要性、さらには自己を認識することの重要性が示されている。河野が述べる自己認識は、これまでの自己を認識するという点や、認識する主体として自己が確保されているという点から通時的・一貫性がうかがえる。さらに共時性の観点は見ることはできなかった。

また府川源一郎は、文学教育を「人間認識を深める」機能を持つとし、文学体験の成立を目指した読むことの理論を展開した⁴²。府川によれば文学体験とは、「他者の目を媒介にして、新しい対象を取り込んでいく行為」「自己を不断に更新し続けること」(府川 1995:13)であるととらえられている。府川は自己について、次のように述べる。

内的な言語活動をつかさどるのは、個人としての言語主体であるが、それは必ずしも固定的で実体的な存在ではない。むしろ主体とは多くの内なる他者たちによって構成されている概念なのだと考えた方がいい。そうした他者たちを統御している機能こそが主体であり、自己なのである。いいかえれば、他者を受容し、また同時に他者を排除しようとする運動こそが自己なのだ。(府川 1995:17)

府川は以上のように自己を言語主体としてとらえ、文学体験がそうした自己を「多重化し」、「自己を解体」させるとしている。

府川は、自己や言語主体を「固定的で実体的な存在」ではなく、「多重化し解体する」ものと考えているが、一方で「他者たちを統御している機能こそが主体であり、自己なのである」とも述べている(府川 1995:17)。この論は、「I」は他者の態度にたいする有機体の反応であり、「me」は人が自ら想定する他者の態度の組織化された組合せである⁴³とするジョージ・ハーバード・ミードの自我論と近接している。ミードは“I”を、“me”と反応し組織化する機能であるとしな

⁴⁰ 河野伊三郎(1932)「文章を綴るときにの心」、『学習研究』第11巻第2号、臨川書店、pp.67-71

⁴¹ 北林敬(1999)「河野伊三郎の綴方教育—自己観照・生活観照の綴方指導」、『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第7号、早稲田大学大学院教育学研究科、pp.165-175

⁴² 府川源一郎(1995)『文学すること・教育すること』、東洋館出版社、p.9

⁴³ G.H.ミード(1934)、河村望訳(1995)『精神・自我・社会(デュレイ=ミード著作集6)』、人間の科学社、p.215

がらも、「主我」は人間の経験のなかでは直接的にとらえること⁴⁴ができないと考えている。

一方府川も、自己を「固定的で実体的な存在」ではなく「多重化し解体する」ものとしながらも、自己に主体としての統御機能を見出す。この統御機能は私たちの経験に先立つものであり、直接的にとらえることができないもの、本質的に存在するものであるように思われる。こうした前提では、「多重化し解体する」自己や統合する自己は、主体として本質的に確保されていると考えられる。このことから「多重化し解体する」前後で通時的に複数存在する自己は、本質的に存在する自己がこれまでの自己を「多重化し解体する」という意味で、その一貫性が見出される。府川の自己観は、通時的な一貫性を持つものである。

さらに府川は、自己を「多くの内なる他者たちによって構成されている」ととらえていることから、自己の共時性を観点として有しているように思われる。その上で「多くの内なる他者たち」は、主体により統合されると述べることから、府川の自己観は共時的な一貫性を持つ。

文学におけるこのような「自己」と「他者」の関係を精緻に検討し、独自の理論をまとめたのが田中実である。田中は、文学教育における「自己」と「他者」の問題を〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》という概念から、次のように述べる。

私が考える《他者》という虚構概念は、〈わたし〉の捉える世界の外、その彼方にある。従って、〈わたし〉に理解される〈他者〉とは、〈わたしの捉えた他者〉、〈わたしのなかの他者〉であり、いわば「他者」は〈わたし〉、自己である。〈わたしのなかの他者〉と**〈わたし〉の外の《他者》**という**概念装置**によって照らし出されるのは、〈自己のなかのかたち〉であって、〈他者〉を**〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》**とに峻別するのは、私にとっては必須である。⁴⁵（強調一筆者）

私が目の前の友人について考え、対話しようとしても、その友人は、私自身の「フィルター」越しの「友人」でしかない。目の前の「友人」は、私自身のなかにしか存在しないのである。田中は、このような他者を〈わたしのなかの他者〉と呼ぶ。そして、「認知されることも受容されることもない」ものとして、了解不能の《他者》という「虚構装置（概念としての〈他者〉）」を〈わたしのなかの他者〉に対置する（田中 1997:254）。田中は、「〈わたしのなかの他者〉を超えて行こうとするには、その外部の絶対性を必要とする。その意味で、了解不能の《他者》と出会うことが肝要」⁴⁶であると主張するのである。

さらに田中は、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》というように、「他者」の概念をわけることによって、学習者が「自己倒壊」を迎えることを目指した。〈わたしのなかの他者〉を乗り越えるために、私たちは了解不能の《他者》を概念として想定する必要があることを田中は主張する。了解不能の《他者》との「対決」が、「既存の自己の価値観・世界観が壊れ、新たな自己が立ち上がる可能性」（田中 2001）を生み出すのである。

また田中と主張を共有する須貝千里は、生徒に詩を書かせその作品を交流した自身の教師経験

⁴⁴ 船津衛（2000）『〈シリーズ世界の社会学・日本の社会学〉ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開』、東信堂、p.67

⁴⁵ 田中実（1997）『読みのアナーキーを超えて—いのちと文学』、右文書院、p.51

⁴⁶ 田中実（2001）「〈原文〉という第三項—プレ〈本文〉を求めて」、田中実・須貝千里編（2001）『文学の力×教材の力 理論編』、教育出版、pp.8-66

から、〈自分〉を教材化することの重要性を示している⁴⁷。そして自らの実践から、外の世界を内化する虚構化の能力と自己の内部にある虚構像との間に「境界認識」を育てることを主張する。

〈わたしのなかの他者〉の問題と「自己倒壊」を論じる田中実も、〈私〉を取り戻す文学教育を提唱する須貝千里も、倒壊したり取り戻したりする自己が主体として想定されていること、倒壊したり取り戻したりする自己はこれまでの自己であるということから、その自己観に通時的・一貫性が見出される。また、自己の共時性は、観点として抽出されてはいなかった。

読むことをめぐってなされた実践報告では、難波博孝・三原市立三原小学校の「文学体験」と「対話」を中心とした研究が挙げられる。三原小学校が取り組む「対話」と「体験」は、児童の「自己」を重視する活動である。「対話」は「自己内対話」と「児童間対話」があると考えられている。特に「自己内対話」に関しては、「児童自身が、学習始めの自己内対話と学習後の自己内対話を比較することにより、自分の成長を認識できる」「基本的には、自己内対話から始まり、自己内対話に帰結する。最終的に、自己の思考の変化や成長を確認する」と述べられている。「自己内対話」と、「学習の中で児童が教師や児童などの他者と関わりながら学力を高めていく」とされる「児童間対話」は、相互に作用し学習効果を生み出すととらえられている⁴⁸。

また、三原小が取り組む「文学体験」には、読者の分身が「作品世界」に入り込み、登場人物と同じように喜び悲しむ「同化」、登場人物に距離をおき、「わたしだったらこうするのに（しないのに）」などと、自分の分身から少し距離をおく「対象化」、文学体験を経た分身が、現実世界に戻り、いつもの自分と対話し、現実の自分の言動に影響を与える「典型化」の3つの「体験」があり、「同化体験」を低学年、「対象化体験」を中学年、「典型化体験」を高学年の到達目標として、読解力育成を目指している。

難波と三原小の実践からは、「典型化体験」の内部において、文学体験を経た自己といつもの自己とを分けて考えていることから、その自己観に共時性の観点があると考えられる。また、文学体験を経た自己といつもの自己とを対話させようとしつつも、そこで起きる「葛藤」（難波ほか2007:29）を大切にすることから、対話によって共時的連続性を見出そうとしてはいるが、「葛藤」を大切にす形で、共時的・一貫性を重視しない自己観であることが予想される。また、通時的の観点は見受けられなかった。

第4項 領域横断的な研究における自己観

最後に、領域横断的な先行研究を4観点から考察していく。

本章第1節で注目したように、倉澤栄吉は国語教育の目標を人間形成ととらえ、人間形成の話すこと・聞くこと教育や、書くことの教育を提案した。また倉澤栄吉は、マルティン・ブーバーによる「我と汝」の論を援用しながら対話をとらえている。

倉澤によれば、対話やコミュニケーション、通じ合いなどは、我と汝の基本的な社会的関係を中心にした相互に補い合う関係であるという。さらに倉澤は、対話の機能として「心の中の対話」を取り上げ、自己内対話の重要性を主張している。

⁴⁷ 須貝千里（1989）『〈対話〉をひらく文学教育—境界認識の成立』、有精堂出版

⁴⁸ 難波博孝・三原市立三原小学校（2007）『国語科授業改革双書No.2 文学体験と対話による国語科授業づくり』、羽治図書、p.57

独話というものの極限は、自己内対話である。自己内対話というのは、論理、思考力を媒介として自分に聞かせながら話す、自分の内なる聞き手の反応を打診しながら第一の自分が話していく、ということである。話すことは聞くことである。自分の心の中に、よい聞き手がいないと、立派な話し手にはなれない。(中略—引用者)つまり、人間の内部に問題があって、自己内対話が成立しないと、よく話すことができないのである。⁴⁹

倉澤は、対話の拡大解釈として自己内対話を提示する。そして、対話を「①内部言語としての自己に向かう自己内対話」「②相手に向かってとか相手と共にとかいったような対外的な言語の機能」「③言語そのものの持つ美の世界」の3つの観点からとらえている。また、外言的な発言を「対他的」とする一方で、内言的な聞き手としての立場を「対自的発言」とし、「聞くということは実は理解ではなくて発言でもある」と主張している⁵⁰。

さらに倉澤は、教師が学習者を評価する際には、直接の対話者としての話し手のみならず、その対話を聞いている聞き手として、学習者の自己内対話を評価する必要があることも述べている。

倉澤栄吉による対自的な視点の導入や、自己内対話の主張は、人間形成を国語教育の目標とする彼の理念に支えられた論である。倉澤の人間形成は、「実の場」における言語活動が、人間すなわち学習者自身（自己）を育てるということである。また、国語教育に対自的な観点を導入した点は、自己認識と自己形成の不可分な関係を示している。倉澤の言う自己もやはり、学習者がもともと持っている自己観を認識するという点で、通時的一貫性が見出される。さらに、共時性の観点は取り上げた資料からは見当たらなかった。

また西郷竹彦は、学習者の認識と表現に着目して国語教育における文芸理論を提唱した。西郷は認識と表現が表裏一体の関係にあるととらえ、読むことと書くことの指導理論を独自に展開している。西郷によれば国語教育とは、学習者を「自己と自己をとりまく状況をよりよい方向に変革する主体に育てあげること」であり、そのために「ことばで、ものごとの本質を認識し、表現する力を育てる」ことが重視されるという⁵¹。

私は「国語」科の目的をどのように考えるかといいますと、一口でいうと、「ことばでもって、ものごとの本質を認識し表現する力を育てる」ということです。ものごとをただ認識するのではなく「本質」を認識する。「ものごと」とは、人間や、人間をとりまく世界です。別なことばでいえば、人間を含めた社会・歴史・自然です。それらのものごとの本質をわかる力、すなわち認識する力を育てる。それから、同時に「ことばでもって、ものごとの本質を表現する力を育てる」ということです。(西郷 1996:45)

こうした論を基盤に、西郷はものの見方や考え方を育てる国語教育を提唱する。ものの見方や考え方を育てるとは、「言語でもって、その子なりの発想、その子なりのもの言いをもって、自分と自分をとりまく世界をどういうふうに意味づけ、表現していくか」(西郷 1996:266)を育てることであり、西郷の認識論には学習者が自己を認識することも重要な要素として位置づけられる。

⁴⁹ 倉澤栄吉・青年国語教育研究会編(1970)『国語科対話の指導』、新光閣書店、p.23

⁵⁰ 倉澤栄吉(1978)『話しことばとその教育』、新光閣書店、p.22

⁵¹ 西郷竹彦(1996)『西郷竹彦文芸・教育全集3 国語科の全体像』、恒文社、pp.17-18

たとえば、自分というものを見つめるとまず「おこりんぼ」ということが浮かんでくるとする。そうしたら、私のどういうところが「おこりんぼ」なのかという日常生活での例をいくつかあげてみる。その次に、では「おこりんぼ」の反対の面はないか、とさがしてみる。さがせば結構「やさしい」といえる面がある。そこで今度はその例をいくつかあげてみる。これは一年から学習してきた類比と対比を組み合わせた自己認識の方法であり、自己表現の方法です。対比のなかでも「一人の人間のなかに対比を見る」場合です。このようにして見ると、今まで気づけなかった自己の側面まで発見することができる。(中略—引用者) 自分のはよくわかっていると誰もが思い込んでいますが、自己を本当に客観化するためにはある方法がとられなければなりません。その方法の一つが今お話ししたようなことです。類比と対比で自己を客観化することは五年生でもできるし、させるべきだと思います。

(西郷 1996:314-315)

そして西郷は国語科について、人間と人間を取り巻く物事を含んだ「人間認識」の力を育てる教科であることを主張している。

西郷は国語教育について、「自己と自己をとりまく状況をよりよい方向に変革する主体に育てあげること」(西郷 1996:17) と述べているが、自己をよりよい方向に向かって主体として育てることという論は、学習者がもともと持っている自己観をよりよい方向に向かって育てるという点で、通時的一貫性がうかがえる。さらに西郷は、認識を「ものごとの本質を認識」(西郷 1996:45) することととらえている。このことから自己を認識する際には、自己の「本質」を認識することが目指されるだろう。通時的一貫性が見受けられる西郷の自己観は、本質主義的自己観でもある。また、自己の共時性は観点として確認できなかった。

さらに西郷同様、学習者の自己認識を重視する論を展開したのが、第1節でも取り上げた浜本純逸である。浜本は国語科教育において、「対話によって人間的な関係を豊かにし自己を形成していくことができるような、あるいは他者を発見することによって自分を豊かにしていくことができるような」学習者を育てることが重要であることを主張し、文学的認識を「自己の感性を拠りどころにして、自己の内面や私たちを取り巻く外界である自然や社会を直観によって具体的(象形的)に把握し、想像力を働かせて捉えていく認識の方法」とまとめている⁵²。

加えて浜本は『国語科新単元学習論』⁵³において、新単元学習の目標を言語化能力や自己学習力の育成、人間形成に資することとしている。中でも人間形成に資することに関しては、次のように述べている。

子どもは言葉を獲得し使いこなしていくことによって、外界の認識や自己認識を確かにし細やかにしていく。言葉を使って自己の認識と思考を発展させ、言語文化に触れて心を豊かにし高めていく。(中略—引用者) 国語科において行われる言語の教育は、人間教育のためなのである。(中略—引用者)

自己や社会や自然についての情報を受信したり発信したりして、子どもたちは自己認識を確かにし、社会や自然の中での自己の生き方を確立していく。新単元学習では、言葉を使って

⁵² 浜本純逸 (1996) 『シリーズ国語教育新時代 文学を学ぶ 文学で学ぶ』、東洋館出版社

⁵³ 浜本純逸 (1997) 『国語科新単元学習による授業改革①国語科新単元学習論』、明治図書

自己や社会や自然について考えていく場を設定することによって子どもたちの言葉をきたえ、自己認識や世界認識をきたえていく。(浜本 1997:31)

こうした考え方は、「国語科の教育を「言語の教育としての国語教育」という時には、「言語」の意味を単なる「語句や文法」という狭義に解することなく、ソーシャル再評価以来の、言語は文化の枠組みを創り出すという言語観を生かして、世界を構造化してとらえ、自己の生き方を探究し、社会の在り方を創造的に構想するエネルギーとなる言語として広義に解していくべきであろう」(浜本 2006:11) という記述にもうかがうことができ、浜本は一貫して、自己認識や世界認識の育成、人間形成を国語教育の根幹であるととらえている。

さらに浜本は「書き表すこと」とおして、自己と自己をとりまく状況とを力動的に認識すると同時に認識の仕方を身につけ、自己の生活を切り拓いていくような力を作文の授業で育てたい」(浜本 2006:106) という主張や、「他者への認識を深め自己のものの見方や感じ方を豊かにしていく」(浜本 2006:70) という論も展開している。

浜本の「他者への認識を深め自己のものの見方や感じ方を豊かにしていく」という論は、学習者がこれまで持っているものの見方や感じ方を豊かにするという点であり、学習者がもともと持っている自己観を認識したり、豊かにしたりするという点で、浜本の自己観には通時的一貫性が見受けられる。また共時性の観点は確認することができなかった。

一方、浜本純逸の論にも影響を受けつつ、自己発見の国語教育を主張しているのが井上一郎である。井上は国語科における「人間形成力」の育成に加え、「自己と他者という人間主体の関係に関する人間形成の能力」として「人間関係力」育成の必要性を論じている⁵⁴。

特に井上は、『伝え合う力』を豊かにする自己発見学習⁵⁵において次のように述べる。

自己表現を追及していくと、そこには、様々な契機が必要であり、「自己」そのものの形成という重要な課題があることに気づくのである。自己を発見したり、自己を確認したり、自分探しの旅を続けたりしながら、自己を形成するという過程を取り立てて育成したいと思うようになっていたのである。(井上 2003:13)

井上は自己表現と自己形成のかかわりに着目し、「自己表現しながら自己発見していく、自己発見しながら自己表現していく、そのようなプロセスを確立する方法の解答を世に問う必要がある」(井上 2003:15) と主張し、自己表現力の育成について論を展開している。

A 自己学習力

自己学習・自己決定・自己判断・自己決断・自己統治・自己目的・自己完結・自己責任・自己知識、など

⁵⁴ 井上一郎 (2000) 『総合的な読みの力を育成する国語科の授業』、明治図書

⁵⁵ 井上一郎 (2003) 『「伝え合う力」を豊かにする自己発見学習—人間関係力を高める授業実践と15の扉』、明治図書

B 自己理解力

自己理解・自己受容・自己確認・自己認識・自己発見, など

C 自己表現力

自己表現・自己表明・自己主張・自己伝達・自己投影・自己創造, など

D 自己形成力

自己実現・自己非難・自己嫌悪・自己否定・自己批判・自己訓練・自己鍛錬・自己変革・自己解放・自己保存・自己防衛・自己開発, など

(井上 2003:14)

井上によれば自己表現力とは、自己学習力や自己理解力によって実現するものであり、また、自己形成へと向かう目的や目標によって完成されるものである。このようにとらえられる「自己表現」には、2つの側面があると井上は指摘する。1つは、「自己」それ自体を知ってもらいたいという欲求についてのもの」であり、もう1つは「自己が創造した作品や制作物、あるいは、自己決定した行動などにその人の自己が染みこみ、結果的に自己表現として扱われるもの」である(井上 2003:15)。

前者の典型例として井上は、随筆や自分史、自叙伝などを挙げており、本書では「自己」それ自体を知ってもらいたいという欲求」という側面を重視した実践事例も取り上げられている。井上は、国語教育において単なる表現力を育成するのではなく、「自己表現」として子ども個人の生き方や個性、創造性を育むことが重要であると論じ、次のように指摘する。

私とは誰か、私はどのように形成されるか、形成された私はどのようなものか。多彩な学際領域からのアプローチを可能にする重要なテーマについて、国語教育は、文学作品を取り上げ教材として指導するにもかかわらず、自己発見や自己形成についてはあまり熱心ではない。表面的な表現力の育成は問題にするが、まだ自己表現さえも深くは追究していない。表現活動には、いまだに個性の顔を求めない授業が続いている。(井上 2003:30)

以上のような問題意識から、井上は、「子どもが自己と自己を構築するものを発見しながら、新しい自己形成に向かうような指導方法」(井上 2003:31)を考案したとする。また、その際方法的基盤として、「自己からの発見」「他者からの発見」「状況・風土との関わりからの発見」という視点を提示している。このように、国語教育において「自己形成」と「自己表現力」を重視する井上は、「自己」をどのようにとらえているのだろうか。井上は、「自己」というテキストの特徴として、次の6点を挙げている。

- 自己は最大の関心事である。だが、自己の顔と同じように、それを写すには鏡が必要である。自ら正対することができない。対自化することによって自己は初めて顔を見せる。(鏡像性)

- 自己はテキストとして変成していく。自己形成という編み目によって統合と解体が繰り返される。成長しながら、自己は名称を変え、その時々において主体化される。誕生から成長そして、死へと、解体と構築を繰り返すのである。(テキスト性)
- 自己が形成されるためには、目的を持たなければならない。目的の上に自己表現も自己解放も、自己実現もある。生まれたままの姿では人は生きられない。何故生まれたか、何故生きようとするのか、どのように生きるのか、何を訴えていくのか。(目的性)
- 人と人との相互関係性において自己は規定される。私的世界を持ちながら、公的世界なしには生きていけない。個性は必要だが、孤独・孤立は恐れる。(間主体性)
- 現実存在する他者と自己の内に存在する他者の両者の声を聞きながら自己喪失しないように保持していく。(同一性)
- 人と環境(自然の一部であり、時代や社会の子どもである)との相互関係性において自己は規定されている。従って、絶えず働きかける必要がある。そこにある(有る・在る)ことが難しい場合もある。もし、それが生を脅かすものなら闘わなければならない。人間疎外・人間不在や不合理・不条理を強要する世界への反発や闘いが必要となる。(共存性)
(井上 2003:31-32)

井上は「自己」について、他者や世界との関係から認識されるものであると考える。また、「自己」はつねに変成するものであり、統合と解体が繰り返されるとも述べている。

さらに井上は、話すこと・聞くこと、書くこと読むことに必要だという「説明力」を提案している。その上で「説明力」の1つに「主体力」を位置づけ、「実体—あなたは誰ですか」「立場—あなたはどのような立場に立っていますか」「親近度—人間及び対象にどれだけ近いですか」「目的—何を求めていますか」「人数—何人いますか」の5点に基づいて、説明者としての自己および相手の主体を明晰にする力をとらえるべきであると指摘する⁵⁶。

井上は、自己を「テキストとして変成する」ものととらえ、自己は「解体と構築を繰り返す」と述べているが、一方では「主体力」として自己(や他者)を「実体」としてとらえる力の育成を提言している。これは自己が「実体」として本質的に存在するという見方であり、井上の研究には本質主義的な自己観を見ることができる。

またこうした前提では、「解体と統合を繰り返す」自己は、主体として本質的に確保されている。このことから「解体と統合を繰り返す」前後で通時的に複数存在する自己は、本質的に存在する主体として、これまでの自己を「解体」し「統合」という意味で、その一貫性が見出される。一方、共時性の観点は資料からは見るができなかった。井上の自己観には、通時的一貫性をうかがうことができる。

小川雅子もまた、学習者の自己認識を重視する理論をまとめている論者である。小川は国語教育について、自己認識のありようを出発点として学習者を主体者と認めること、学習者の自己認識の実態を無視することなく学びについて考えることが重要であると強調する。

自己の本質を肉体であると思い込んで絶望していた心や、自分には何も取り柄がないと思

⁵⁶ 井上一郎 (2005) 『誰もがつけたい説明力』、明治図書、pp.63-66

込んでいた感情が、「自分は認識の主体であり、肉体や能力は自己表現の素材である」と実感できると、(中略—引用者)「自分さがし」が止揚されていく。(中略—引用者)

したがって、国語教育は、この目に見えない学習者の自己認識のありようを出発点として学習者の心を主体と認めなければならない。(中略—引用者)そして、学習者の自己学習を、常に新たな「自分さがし」の自己教育へ止揚させることができなければ、成績の優劣や障害の有無に関わりなく、学習者の生涯にさまざまな問題を生じさせることになる。⁵⁷

小川は豊富な事例をもとに、学習者の実態に即した論を展開している。中でも「自分はだめだ」とつよく思い込んでいた学習者の事例から、「自己に自信をもった認識が形成されたとき、心が安定し、本来持っていた能力が発揮されるようになった」として、「自己暗示から解放すること」、「切実で主体的な自己の真実」に気づかせること、「自己本来の創造性の発揮」を促すことの重要性や、「自己暗示で催眠状態のようになったままであること」の問題性も指摘する(小川 2006:33-40)。

小川についても、「切実で主体的な自己の本質」(小川 2006:13)や「自己本来の創造性の発揮(強調—引用者)」をという論から、本質的な自己観がうかがえる。こうした前提から、自己認識の前後で通時的に複数存在する自己は、本質的に存在する主体としてこれまでの自己を認識するという意味で、その一貫性が見出される。小川の自己観には通時的一貫性を見ることができる。一方、共時性の観点は参考資料から確認することができなかった。

国語教育における自己認識に関しては、他に松山雅子が「わたしはなぜこのように語りなおすことで、このテキストと関わろうとするのかという、メディアとしての自分自身を語る〈ことば〉の獲得を目指したメディア教育」⁵⁸として、〈自己認識としてのメディア・リテラシー〉を提案し、具体的な学習プログラムの開発を試みている。

松山は、「わたしたちもまた、対象を自分のフィルターをとおして語りなおし、自他に発信していくメディア」(松山 2005:29)と主張する。松山の論では、メディアとしての自己による対象の語りなおしが自己認識であるとされる。このとき「自分のフィルター」は問題とされないことから、松山の論には、学習者がもともと持っている自己観を認識するという点で、通時的一貫性を持つ自己観がうかがえる。さらに自己の共時性については、観点として抽出されていなかった。

加えてメディア・リテラシーの領域では、原田大介が「メディア」について、「私」という1人の人間も含まれる概念であると定義し、「他者を他者として、そして、自己を自己として位置づけてきた捉え方・考え方と向き合い、他者(自己)に学びの可能性を追い求める」ような「人間関係の再構築」の視点をメディア・リテラシー教育に導入している⁵⁹。

さらに、最近の原田の研究では、学習者の実態把握を基礎とする学習者研究の重要性を提唱され、国語教育とは、一人ひとりの学習者に「ことばの学び」が生まれることを願う教育であることが主張されている。原田は、「ことばの学び」を次のように定義する。

⁵⁷ 小川雅子(2006)『「自分さがし」からはじまる人間学的国語教育の探究』、溪水社、p.7

⁵⁸ 松山雅子編(2005)『自己認識としてのメディア・リテラシー——文化的アプローチによる国語科メディア学習プログラムの開発』、教育出版、p.11

⁵⁹ 原田大介(2005)「メディア・リテラシー教育に関する一考察—「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて」、『国語科教育』第57集、全国大学国語教育学会、pp.36-43

「ことばの学び」とは、「ことばで自分という「個」の輪郭をかたちづけていくこと」と考える。不安定で曖昧で、ときには生きづらさから生まれる不安や恐怖のもとに消えてしまいがちな自分という「個」の輪郭を、ことばで絶えず意識し、自覚化していくことで、私たちは、自分のことばに責任がもてるような人間へと変わり続けることができる。⁶⁰

原田が示す「ことばの学び」とは、「ことばで自分という「個」の輪郭をかたちづけていくこと」である。これは、自己認識や自己形成が基盤として見据えられた概念であろう。

そして自身が担任した児童を取り上げ、学習者の「ことばの学び」と学習者研究の関連性について追究している。

菜摘の学力は平均よりも高く、基礎的な問題であれば間違えることはなかった。しかし、学校で習う教科内容と家族や友人とのあいだで起こる出来事とのずれに、菜摘は激しく苛立っていた。学校で習う内容は、「今ここ」を生きる菜摘を救うものになり得ていなかったのである。(中略—引用者)

このような現状から、教師は菜摘に対し、一つひとつのことばの意味について時間をかけて考えることができるような姿勢を育む必要性を感じた。(中略—引用者)

一つのことばの意味について国語科授業内・外において考えようとする友人や教師の問いかけを前に、葛藤や煩悶を続けた菜摘は、少しずつ自分のことばに立ち止まるようになっていた。⁶¹

原田の研究は個の観点から学習者研究を展開し、学習者一人ひとりにとって、自己認識や自己形成に支えられた「ことばの学び」がいかに成立するのかを事例的に描き出すものである。

原田は、「学校で習う教科内容と家族や友人とのあいだで起こる出来事とのずれ」に「激しく苛立っていた」児童の様子を描いているが、ここからうかがえるのは、原田が児童の様子として授業における自己と授業外での自己との乖離を押さえている点である。授業という時点において、自己が乖離する学習者を見つめる原田の自己観は共時的一貫性を重視しないものである。さらに、学校で習う内容を「今ここ」を生きる菜摘を救うものにしたいたいと考える原田の自己観に、共時的連続性は確認することができた。一方、通時性の観点は見られなかった。

また、定時制高校において自分自身の問題と向き合うこと、自己を語らせることを学びとして仕組み、「自己回復」や「自己発見」を目指した国語教育を展開したのが片桐啓恵である。片桐は、中学校までの不登校経験者が定時制高校に進学するという実態から、「自己回復」や「自己発見」の必要性を感じたとしている。片桐が考える国語教育について、次に引用する。

私の教科は「国語」であるが、自分では「日本語教師」と考えている。「母語としての日本語教育」が私の専門である。日常生活でなんとなく身につけてきた日本語という言語を、生

⁶⁰ 原田大介 (2007) 『国語教育における学習者研究の構築と展開』、広島大学大学院教育学研究科平成18年度学位請求論文、p.51

⁶¹ 原田大介 (2008) 「国語教育実践と学習者研究—「学習者研究」という視点の共有に向けて」、第114回全国大学国語教育学会茨木大会自由研究発表資料、pp.4-5

きていくための武器としていかに使いこなしていくか。自分の人生を構築し、他者と結び合
って生きるために、いかに豊かに自ら育てていくか。その術を分かち合い、手助けするのが、
(母語としての)日本語教育の役目である。⁶²

片桐が考える「母語としての日本語教育」として、定時制高校における学習活動のひとつに「自
分史を書く」という単元がある。自分自身を見つめ、語ることばを育てることで、「自我意識」を
育み「自己回復」「自己発見」を目指したものである。片桐の論は、学習者の自己と認識をめぐっ
てなされた実践的研究であると言えるだろう。

片桐は生徒に「自分史」を書かせる際、自分について語ることを真正面に据えるのではなく、
社会問題を語ることを通して「社会→自分」というまなざしを育てようとしている。「人間関係で
傷ついた生徒たちに自分を語らせるのは、大変残酷でもあるから、十分な癒しの期間がとれるま
で、自我の問題は正面切っては迫らない」、「自分のことはさておいても、人間は周りの問題、社
会の問題は考えることができる」と言う片桐は、授業において社会問題を語る自己と、人間関係
で傷ついた自己とを結ぼうとしながらも、すべてをさらけ出させることはしない。授業ではすべ
ての自己をさらけ出さなければならないと考える渡辺信樹とは異なり、片桐は、授業中の自己は、
その時点において多々ある自己のひとつとして割り切っている。こうした姿勢から片桐の実践に
おける自己観は、共時的一貫性を強要しないものであると同時に、授業での自己と傷ついた自己
を結ぼうとしている点から共時的連続性を重視するものである。また、通時的観点は確認するこ
とができなかった。

一方湊吉正は、国語教育における主体形成の問題に関して「学習主体が客体的な面へと自己を
拡充していく方向」と、「学習主体が主体的な面へと自己を確立していく方向」の2つの指導が、
人間形成を目指す言語教育の要諦であると述べている⁶³。湊には、学習者がもともと持っている
自己観を拡充したり確立したりする点で、通時的一貫性を持つ自己観が見出される。さらに共時
性の観点は、資料から確認することができなかった。

また、主体形成に関しては第1節でも確認したように、田近洵一が「読むことや聞くことを通
して、私たちは自己以外の視座や認識のしかたと出会い、自己を相対化することによって自己を
乗り越え、新しい自己を形成することができる」(田近 1975:13)として、言語行動主体の育成を
目指している。

田近は、主体を次のようにとらえている。

主体とは、ア=プリオリに存在するものではなく、他者とのかかわりの中で、常に生成・
変革するものである。私たちは、よりすぐれた他者との、本格的な出会いを求めねばならな
い。そのことにおいて、「私」はほかならぬ主体たりうるのである。(田近 1975:16)

そして田近は、主体をめぐる持論をもとに文学の読みの力を「文学的認識力として現実とかかわ

⁶² 片桐啓恵 (1998)「自己回復・自己発見の力を育てる一定時制高校におけることばの学習より」、『国語教育研
究』第41号、広島大学教育学部光葉会、pp.84-99

⁶³ 湊吉正 (1978)「国語教育における動的均衡の探求」、全国大学国語教育学会有志編 (1978)『石井庄司博士喜
寿記念論文集 国語教育学考究』、学芸図書、pp.200-211

る主体の内実を形成するもの」(田近 1975:8)であるべきだと強調している。

田近は言語について、「言語は、だれによっても使われるものでありながら、主体の具体的な行動においてのみ、「私」の言語として存在する(強調一筆者)」、「すべての「私」は、本来、言語を使うことにおいてそのような行動を主体であろうとする」と述べる(田近 1975:144)。さらに田近は、学習を「子どもにとっての自己拡充の行為」(田近 1997:14)、ことばの教育を「人間解放・主体形成の教育」(田近 1975:23)であるべきだと主張している。こうした田近の主体形成論を高木まさきは、「戦後の国語教育の諸論の中に、「他者と主体性」の関係を明確に関連づけて論じたものは、(中略一引用者)田近洵一を除いてはほとんどないようだ」と評価している⁶⁴。

主体を「A=プリオリに存在するものではなく、他者とのかかわりのなかで、常に生成・変革するもの」(田近 1975:16)とすることから、田近の自己観は本質主義に立ったものではないことがわかる。また、「新しい自己の形成」(田近 1975:84)として、自己の再構築を主張する田近の研究においては、あくまでこれまでの自己が主体として新しい自己を形成し再構築するのである。これまでの自己と、新しく形成され再構築された自己はもちろん同一のものではないため、田近の論は、通時的に複数の自己を見通している。しかし、これまでの自己が主体として新しい自己を形成し再構築するという点から、田近の自己観には通時的・一貫性を認めることができる。一方共時性の観点は参考文献から確認することができなかった。

主体形成に関しては、他に「自分をつくる」ことを見通して論をまとめた山下俊幸(1996)⁶⁵が挙げられる。山下は、国語科単元学習のモデルとして、「自己決定」→「自己選択」→「ことばの発見」「自己発見」「他者理解」→「自己形成」「自己実現」という流れを軸に、ことばの学びを構造化し、学習者の自己実現を支援する国語科学習の複線化の意義を論じている。山下が考える自己は、ことばの発見や他者理解を通して発見されるものであり、それが自己形成や自己実現へとつながっていくというものである。他にも富山市立堀川小学校では、自己形成をめぐる子どもの学びを描き出す実践が行われており⁶⁶、千葉県教育研究会国語教育部会では、自己表現する喜びや自己実現の成就観を子どもに味わわせ、学習者の自己実現や自己確立を目指した実践がなされている⁶⁷。

田近と同様、山下俊幸や富山市立堀川小学校、千葉県教育研究会国語教育部会が示す自己形成や自己確立に関しても、学習者がもともと持っている自己観を形成したり確立したりするという点で、通時的・一貫性のある自己観がうかがえ、共時性の観点は見られなかった。

また、ジュディス・パトラーの「行為体」概念を引きながら、国語教育における安定した主体を問題化しているのが山元隆春である。山元は、学習の「行為体」⁶⁸である子どもが、学習の過程でどのように「自己の残余(自らの内部の未だ意識していない領分)」を意識し、そのことによって自己を揺り動かす学ぼうとする欲動を喚起するののかについて注目すべきであるとして、「学

⁶⁴ 高木まさき(2001)『「他者」を発見する国語の授業―』、大修館書店、p.62

⁶⁵ 山下俊幸(1996)「複線型学習展開に関する一考察―国語科単元学習への状況論的アプローチ」、『国語科教育』第48集、全国大学国語教育学会、pp.102-111

⁶⁶ 富山市立堀川小学校(2006)『子どもの学びと自己形成―子どもの危機を救うこれからの評価観』、明治図書

⁶⁷ 瀬川榮志・小森茂監修、千葉県教育研究会国語教育部会・全小国研千葉大会実行委員会(2000)『全小国研シリーズNo6「伝え合う力」で確かな自己を創る―総合的学習の視点に立つ授業』、明治図書

⁶⁸ 「行為体」とは、パトラーが示す“agency”概念に対し竹村和子が当てた日本語訳のことである。“agency”とは、「法」に束縛されながらも言説実践を行うことができるという概念を指す。従属の意味を表す「主体」(“subject”)に対して、言説実践の可能性を強調した概念である。“agency”は構築によって分節化され、文化的に理解される。

習者論的アプローチ」を提唱する。

山元は国語教育における主体形成について、次のように問いを投げかける。

国語教育のなかで、どのようなかたちで主体を行為体としていくのか。あるいは、自らは自由であると思いつつもシステムに縛られている主体が、システムに規定されながらむしろそのシステムを操ることのできる行為体となるために、何が必要なのだろうか。⁶⁹

学習者の主体をシステムに縛られたものとしてとらえるとき、教育という営みにおいて、「システムの外側にどのような「立場」なり「位置」なりを確保するのか」ということを山元は問うている。学習者は、どのような学習（葛藤）を経て「行為体」となりうるのかという山元の問いは、「学習者論的アプローチ」を採用することそのものであるということがここでは言及されている。

ジュディス・バトラーの行為体概念を引きながら、国語教育における安定した主体を問題化する山元⁷⁰は、自己の安定性を疑う論を展開しており本質主義に異議を唱えるものである。山元の論には主体としての本質性を重視しない自己観が見受けられる。学習者が学習（葛藤）を経て行為体となるとき、そこには「行為体」となるための主体を本質的に確保しないのである。通時的に複数存在する自己には、学習（葛藤）前後で「主体」と「行為体」というずれが生み出され、そこに一貫性は見出されない。山元の自己観は、通時的一貫性を持たないものである。一方共時性の観点からは、山元の論からは確認できなかった。

また難波博孝は、「私たちの心は、複数の心、複数の言語的自己に満ちている」という前提のもとに、「分裂した自己を統合することの拒否」を主張する。難波は、複数の自己には「代表化された自己」（外に向かってよく表れる自己）と「代表化されない自己」が存在すると述べ、次のように指摘する。

自分の中には複数の自己があり、いくつかは表面に出ているがいくつかはかくれている、そのようなかくれた自己が「他者化され」たときえぐり出されても、その「代表化されない自己」におののきつつ、それとは異なるさらなる「代表化されない自己」の存在を信じて、自分を「一貫性の病」に追い込まなくてすむようにする⁷¹

国語教育において求められているのは、複数の「私」の受け入れを承認することであるという難波の主体論は、学習者に対して複数の主体の存在を重視させ、意識化させることを国語教育に訴えるものである。

ここに見える自己観は、ある時点における自己の複数性を主張し、その統合を否定したもので

⁶⁹ 山元隆春（2002）「学習者論的アプローチの現状と課題」、全国大学国語教育学会編（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.293-298

⁷⁰ ただし山元は、バトラーの行為体概念を引きながら「システムの外側（強調—引用者）にどのような「立場」なり「位置」なりを（行為の当事者に—引用者注）確保するのか」（山元2002:297）と問いを投げかけているが、バトラーは“agency”概念について、システム等を含めた「法」及び言説実践の外部に存在する可能性は全くなくと述べている（Butler,1990=1999:259）。山元の“agency”理解は、問題含みの可能性があることを指摘しておく。

⁷¹ 難波博孝（2008）『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて』、世界思想社、p.196

あり、難波の研究は共時的一貫性を拒否する自己観であることがわかる。ただし、三原小学校との共著でも確認したように、難波は「典型化体験」において、文学体験を経た自己といつもの自己とを対話させ、葛藤を生み出させようとしている点から、共時的一貫性は拒否しつつも、共時的連続性は重視している。また、通時的観点は見るができなかった。

一方国語教育において、学習者とアイデンティティをめぐる論をまとめているのは松崎正治である。松崎は、唯一絶対的な自我としてアイデンティティをとらえるのではなく、局所的な複数の関係性の問題として考える細見和之の論を引きながら、教師や子どもたちが、授業を通して「意味生成」を行い、アイデンティティを構築しているのかについて事例研究を行っている⁷²。

また、松崎はアイデンティティについて、バフチンの理論を援用しながら「言葉の行使という社会的実践の中で、私達はアイデンティティ形成を行っている」と主張する。

バフチンが言うように、私達の言語の行使は、自己の発話と他者の発話との境界に衝突が起こることである。自己と他者との闘争・葛藤とでも言うべきものである。こうして、私達は社会文化的に異質な他者の発話と出会い、それと自己の社会文化的文脈を闘争・葛藤させる中で、自分の発話の境界を練り上げていく。言葉の行使という社会的実践の中で、私達はアイデンティティ形成を行っているのである。⁷³

さらに松崎は、物語論の考え方とアイデンティティ構築とを結びつけて、教師とある学習者のアイデンティティ構築について検討を加え、教師と子どもが関係性の中で相互影響しながら意味生成を行い、アイデンティティ構築を行う過程を明らかにしている。

松崎は、唯一絶対的な自我としてアイデンティティをとらえるのではなく、局所的な複数の関係性の問題として考えるという細見和之の論を引いてはいるものの、主体である「私達」が「アイデンティティ形成を行っている」（松崎 1994）と主張しており、府川と同様ミードの自我論のように、主体を関係性に先立ってアイデンティティ形成を行うものとしてとらえている。松崎の論においても、アイデンティティ形成を行う自己は、主体として本質的に確保されている。松崎の研究には、本質的な自己観が見受けられる。

またこうした前提から、アイデンティティ構築や意味生成を行う前後で、通時的に複数存在する学習者の自己は、本質的に存在する主体としてアイデンティティを構築し意味生成を行うという意味で、その一貫性が見出される。松崎の自己観は通時的一貫性を持つものであると考える。一方、共時性の観点は資料から確認できなかった。

アイデンティティ構築に関しては、他にも田邊友弥が、「子ども達のアイデンティティに働きかけることによって生れてくる内言を、存在証明としての「私の言葉」ととらえ、「私の言葉」を育むための授業づくりを提案している⁷⁴。

田邊は、「教師に見せている言葉と見せていない言葉とがあることも子ども達の日々の生活、授

⁷² 松崎正治 (2001)「総合学習『平和』について考えよう」、井上一郎編 (2001)、『神戸大学教授浜本純逸先生退官記念論集 国語科の実践構想—授業研究の方法と可能性』、東洋館出版社、pp.215-235

⁷³ 松崎正治 (1994)「授業づくりへの社会・文化的アプローチ」、グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』、勁草書房、pp.28-49

⁷⁴ 田邊友弥 (2008a)「アイデンティティに働きかけ、『私の言葉』を育む国語科授業」、『国語国文研究と教育』第46号、熊本大学教育学部国文学会、pp.94-110

業観察から感じとれた」(田邊 2008:94)と述べており、自己の共時的・一貫性を重視しない立場であるように見える。ただこの論で展開される実践分析は、先の問題意識をまったくふまえない形で行われているため、田邊の自己観は共時的・一貫性を重視しない可能性があるとしか言いようがなく、詳細は不明である。

ただし峰地光重の実践を参考に、学習者における「経験化」のモデル化を示した発表および発表資料⁷⁵では、学習者の自己をめぐって、「生活体験」として主体が環境と相互作用する時点(「相互作用1」)、授業による相互作用として、「生活体験」が「内化」する時点(「相互作用2」)、未来の生活に再認識、再実践場として「自分づくり」「仲間づくり」「物づくり」という方向性をもって「相互作用3」を生み出す時点の3地点を設定している。田邊の論は、少なくとも「相互作用1」「相互作用2」「相互作用3」の3つの自己を通時的にとらえようとしている。しかし「相互作用3」の自己は、「相互作用1」および「相互作用2」の自己を前提としており、「相互作用2」の自己は「相互作用1」の自己を前提としている。このように考えれば、「相互作用1」の自己は、本質的な主体としての自己を前提としているように思われる。田邊の自己観は、通時的・一貫性を持つものである。

第5項 先行研究における自己観の整理

以上大まかに先行研究の自己観を検討した。結果、次のように整理することができる。

- ・通時的・一貫性のある自己観

芦田恵之助、野地潤家、深川明子、松藤至晃、安河内義己、河野伊三郎、田中実、須貝千里、倉澤栄吉、西郷竹彦、浜本純逸、井上一郎、小川雅子、松山雅子、湊吉正、田近洵一、山下俊幸、富山市立堀川小学校、千葉県教育研究会国語教育部会、松崎正治

- ・通時的・一貫性も共時的・一貫性もある自己観

府川源一郎

- ・通時的・一貫性はないが通時的連続性はある自己観

山元隆春

- ・共時的・一貫性がある自己観

渡辺信樹

- ・共時的・一貫性はないが共時的連続性はある自己観

山元悦子・稲田八穂、長澤貴・牧戸章、磯貝淳一・森美智代、難波博孝・三原市立三原小学校
原田大介、片桐啓恵、難波博孝

⁷⁵ 田邊友弥(2008b)「学びにおける「経験化」の考察—峰地光重の実践を手がかりにして」、第115回全国大学国語教育学会北九州大会発表資料

- ・ 共時的一貫性がない可能性はあるが（詳細は不明）、通時的一貫性のある自己観
田邊友弥

以上をふまえ自己観を下の表のように整理し、国語教育の先行研究に見える自己観をそれぞれ分類する。なお、詳細が不明である田邊の自己観は、通時的一貫性の観点のみを分類対象とし、共時的一貫性については、ここでは取り扱わないことにする。

【表1】 自己観の整理

| | | | |
|-----|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 通時性 | 【A】 通時的一貫性○ 通時的連続性○ | 【B】 通時的一貫性× 通時的連続性○ | 【C】 通時的一貫性× 通時的連続性× |
| 共時性 | 【D】 共時的一貫性○ 共時的連続性○ | 【E】 共時的一貫性× 共時的連続性○ | 【F】 共時的一貫性× 共時的連続性× |

通時的一貫性は、できごとに先立つ主体として自己を確保する点で、本質主義に陥りやすい。なお通時的に自己の連続性を見出せない【C】には、第2節で述べたように統合失調症などの事例が考えられる。よって通時的一貫性を重視しない山元隆春の自己観は、一方で通時的連続性は確保していると予測する。本研究では考察の域をこえるため、【C】への言及は今後の課題とした。また、【F】については第3章で詳述する。

【A】を持つ自己観

芦田恵之助、野地潤家、深川明子、松藤至晃、安河内義己、河野伊三郎、田中実、須貝千里、倉澤栄吉、西郷竹彦、浜本純逸、井上一郎、小川雅子、松山雅子、湊吉正、田近洵一、山下俊幸、富山市立堀川小学校、千葉県教育研究会国語教育部会、松崎正治、田邊友弥

【A】と【D】を持つ自己観

府川源一郎

【B】を持つ自己観

山元隆春

【D】を持つ自己観

渡辺信樹

【E】を持つ自己観

山元悦子・稲田八穂、長澤貴・牧戸章、磯貝淳一・森美智代、難波博孝・三原市立三原小学校
原田大介、片桐啓恵、難波博孝

第4節 先行研究における自己観の課題

ここで【表1】における【A】～【F】の自己観を観点としながら、各自己観に立って国語教育実践を行った際どのような問題が生じるのかを検討し、先行研究に見る自己観の課題を示したい。

たとえば、1998年度版中学校学習指導要領解説国語編では、国語科学習指導で目指す能力や態度に「自己確立のための幅広く深みのある思考力」や、「積極的に言語活動をしたり読書を自己の向上や生活に役立てたりする態度」を挙げている（文部省 1999b:13）。かりに教師や研究者が、通時的一貫性のある【A】や共時的一貫性のある【D】の自己観を持っていれば、一貫性のある自己を確立するために、幅広く深みのある思考力を一元化し、一貫した自己へと収斂する可能性がある。【A】や【D】の自己観は、学習者の思考力を一元化し集約してしまう危険性があるのである。「分裂した自己を統合することの拒否」を主張し、【E】に該当する自己観を持つ難波は、こうした点を危惧した上での提案であるように思われる。

また、2008年度版小学校学習指導要領解説国語編では、「自分の考えの形成及び交流」を学習過程のひとつに示している（文部科学省 2008b:7）。もし自己の成長や確立に一貫性を見出すような、【A】や【D】の自己観を教師や研究者が持っていれば、「自分の考えの交流」によってさまざまな考えが生まれ、学習者に葛藤が起きたとしても、結局は「自分の考え」として複数の考えはひとつに集約され、ある一定の方向の中で自己は単一的に形成されてしまうだろう。国語教育における学びは、教師や研究者、そして学習者自身がどのような自己観を持っているのかに左右されるのである。

さらにこうした問題は、対話やコミュニケーションといった他者とのかかわりにも発生するだろう。たとえば「学校での人間関係が苦手な自分」という自己観を持つ学習者にとっては、学校における他者との対話やコミュニケーションは苦手意識を覚え、苦痛を感じるものと予想される。そこでもし、教師が共時的一貫性を重視する【D】の自己観を持っていれば、その学習者は対話能力やコミュニケーション能力に問題があると見なされ、話すこと・聞くことの目標は達成できていないと判断されるかもしれない。しかしその学習者は、学校での人間関係が苦手なだけであって、家庭やその他の場では対話能力やコミュニケーション能力に優れている可能性がある。【D】の自己観からは、自己が一貫していないという現象や、自己が場や状況、関係性によって構築されるという状況を把握することが難しい。教師や研究者がどのような自己観を持つかは、学習者の能力や学びの見取りを左右し、その見取りがまた学習者の言語活動に影響すると思われる。

また、【A】や【D】の自己観に立つ話すこと・聞くこと教育は、対話能力は場や状況、関係性によって異なるはずなのに、対話能力を授業で育てさえすれば、いかなる場面でも対話が可能になると考える可能性がある。よって、授業における話すこと・聞くことの言語活動は優れていても、普段の人間関係においては対話能力に乏しい学習者を支援対象として度外視することとなる。

加えて1998年度版小学校学習指導要領解説国語編は、第5学年及び第6学年の話すこと・聞くことにおける留意点を次のように示す。

この時期の児童は、複雑な人間関係を示すことが多く、自分の主体的な考えよりも友達の考えに左右されることも珍しくない。そこで、「自分の立場や意図をはっきりさせながら」話し合うことが必要になってくる。（文部省 1998a:99）

この留意点は先に述べた主張と重なるものであり、山元と稲田が指摘した、「他者との関係性の中で発揮される能力だということは、関係性のありようによっては、個体内の体制は整っていないながらそれが発言しないことも考えられる」というコミュニケーション観ともつながる点である。つまり、児童にとっての複雑な人間関係や、そこでの自己観は、話し合いにおける児童の発言に影響するのである。話すこと・聞くことにおいて共時的・一貫性のある【D】の自己観を持っていれば、「自分の主体的な考えよりも友達の考えに左右される」児童の姿は見取することはできない。

さらに学習指導要領そのものに注目すると、児童にとっての複雑な人間関係や自己観が児童の発言に影響することをふまえ、その手立てとして「自分の立場や意図をはっきりさせながら」話し合うことを示している。しかしただ「自分の立場や意図をはっきりさせ」ても、子どもたちは、「自分の主体的な考えよりも友達の考えに左右される」範囲でのみ「自分の立場や意図をはっきりさせ」るだろう。「自分の立場や意図をはっきりさせ」ることを働きかければ、児童は関係性に左右されず、「授業に参加する自己」として一貫した発言を行うと見る学習指導要領からも、【D】の自己観がうかがえる。

また、書くことにおける「自分の考えをもつ」ということだが、かりに【A】や【D】の自己観を学習者が持っていれば、書くために求められる「自分の考えをもつ」ことや、書くことを通して表現される「自分の考え」は、意識的にも無意識的にも一面的で固定化したものとなる恐れがある。一方、授業者が【A】や【D】の自己観を持っていれば、学習者の「自分の考え」を気づかぬところで制限し、強制的にひとつの考えとしてまとめさせ、集約させていこう。そして、表現された「自分の考え」をその学習者の自己のすべてとしてとらえてしまうだろう。こうした教師による授業では、書くことの実践は学習者の自己を制限する方向、固定化する方向に働く。

【A】や【D】の自己観に立つ書くこと教育は、さまざまな考えから学習者が葛藤する過程を重視せず、考えを一元的に集約した、結果としての書かれたものだけを評価する恐れがある。

さらに、読むことにおいて1998年度版小学校学習指導要領解説国語編は、「読み取った内容について自分の考えをまとめ」（文部省1998a:77）ることを指導内容として示している。ここで注意したいのは【A】や【D】の自己観を前提とすれば、読みに対する自分の考えをまとめることが、読むことによって自己の内部で起こる葛藤やずれなどを消去することにつながる可能性である。

読むことによって私たちは、さまざまな自己が立ち上がり自己の内部で差異やずれを認識し、葛藤することがある。しかし【A】や【D】の自己観に立つ読むこと教育は、「読み取った内容について自分の考えをまとめ」る際に自己の共時性を一元化し、読むことによって自己の内部で起こる葛藤やずれを強制的に消去した形で、読みに対する自分の考えをまとめさせることとなる。

【A】や【D】の国語教育は、上記の点で問題を生む。自己に一貫性を見出す形で自己認識や「自己解体」、「自己の再構築」や「自己倒壊」を目指せば、通時的には一貫しない自己の可能性を見逃し、一貫しない複数の自己によって起こるずれや葛藤を学びの契機として位置づけられなくなる。よって目指していたはずの自己認識等や「自己解体」、「自己の再構築」や「自己倒壊」は、一貫性が保障される範囲のみで行われることになる。これでは、学びとして不十分であると言わざるを得ない。

また「一貫性」と「本質性」は、相互に関わり合っている。これまでの自己観と一貫した形で自己認識や自己形成、自己の再構築をとらえようとすることは、自己の成長を安定した上昇直線で描いているように思われ、安定した主体としての確立を目指しているように感じられる。こう

して自己に一貫性を持たせようとする立場は、これまでの自己観、すなわち既存の自己を無条件に設定する点で、本質主義に陥りやすい。

さらに学習指導要領国語編に見える自己観も、決して課題がないとは言い難い。学習指導要領の文言ははっきりとした自己観を提示していないため、【A】や【D】を持つ自己観に立てば、たとえば1998年度版中学校学習指導要領解説国語編における「自己確立」(文部省1999c:13)は一貫した自己の形成と読めるだろうし、【B】や【E】を持つ自己観に立てば、たとえば2008年度版小学校学習指導要領解説国語編における「自分の考えの形成及び交流」(文部科学省2008b:7)を、学習過程のひとつとして重視するだろう。もっと言えば学習指導要領は、素朴に「自己確立」や「自己形成」、「人間形成」を掲げられている点で、【A】や【D】の自己観を持つととらえられるのではないだろうか。

国語教育においては【A】や【D】の自己観が自然化され、自己は通時的にも共時的にも一貫性があると疑いなく見なされる傾向がある。そのため多くの先行研究がそうであったように、自己の共時性についてはわざわざ焦点化されることが少ない。また、自己の共時性を指摘する先行研究においても、一方で通時性は観点として示されないことがある。国語教育における多くの先行研究は、【A】や【D】の自己観を疑いのない「常識」として受けとめており、【A】や【D】の自己観を暗黙の前提として各研究を展開している。国語教育における自己観をめぐる克服すべき課題は、通時的一貫性や共時的一貫性を持つ【A】や【D】の観点なのである。

ここで、抽出された【A】と【D】の2つの課題をまとめて「一元的自己観」とする。一元的自己観とは、社会学における若者論などで用いられている用語であり、どのような場や状況、関係性においても、自己の一貫性や整合性を重視し、自らが持つ自己イメージを保持するような自己観である。一元的自己観は本質主義に陥りやすい。また一元的自己観に対して、場や状況、関係性によって他者とのかかわりを気軽にスイッチし、自己の一貫性や整合性を重視しないポストモダン的な自己観として、多元的自己観という語が使用されている。ここでは暫定的に、一元的自己観を持つ先行研究以外の研究を、多元的自己観とする(多元的自己観をめぐるのは、第2章で詳しく取り上げる)。

最後に一元的自己観と多元的自己観ということばを用いて、国語教育における自己観を再度整理し、国語教育における自己観の課題は、一元的自己観を自然化している点であると指摘する。

【表2】 自己観の整理 (2)

| | | | |
|-----|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 通時性 | 【A】 通時的一貫性○ 通時的連続性○ | 【B】 通時的一貫性× 通時的連続性○ | 【C】 通時的一貫性× 通時的連続性× |
| 共時性 | 【D】 共時的一貫性○ 共時的連続性○ | 【E】 共時的一貫性× 共時的連続性○ | 【F】 共時的一貫性× 共時的連続性× |



一元的自己観=国語教育における自己観の課題

・一元的自己観に立つ研究

倉澤栄吉、渡辺信樹、芦田恵之助、野地潤家、浜本純逸、深川明子、松藤至晃、安河内義己、河野伊三郎、西郷竹彦、田近洵一、府川源一郎、田中実、須貝千里、井上一郎、小川雅子、松山雅子、湊吉正、山下俊幸、富山市立堀川小学校、千葉県教育研究会国語教育部会、松崎正治、田邊友弥、学習指導要領

・多元的自己観に立つ研究

山元悦子・稲田八穂、長澤貴・牧戸章、磯貝淳一・森美智代、原田大介、片桐啓恵、難波博孝、山元隆春

以上の整理をふまえて、次章では多元的自己観について詳しく考察を行っていく。

第 2 章

多元的自己観とその限界

第2章 多元的自己観とその限界

第1章では、国語教育において自己が重要な観点として位置づけられていることを確認し、「共時的一貫性」「共時的連続性」「通時的一貫性」「通時的連続性」の4観点から、国語教育の自己観について先行研究を考察した。その結果国語教育では、自己が共時的にも通時的にも一貫しているとする自己観が自然化されていることが明らかとなった。

本研究では、自己に共時的にも通時的にも一貫性を見出す自己観（第1章の【表1】【表2】では、【A】と【D】の自己観）を「一元的自己観」とし、国語教育における自己をめぐる克服すべき課題とした。

第1節 多元的自己観の考察

本節ではまず、第1項において社会学等で論じられている多元的自己観について確認し、多元的自己観に立つ若者の実態を考察する。第2項では若者の自己や人間関係をめぐる調査を取り上げ、多元的自己観の内実をさらに具体化する。その上で、第3項では多元的自己観の可能性について、教育の見地から明らかにすることを旨とする。

第1項 多元的自己観とは

社会学における若者論やコミュニケーション論では、学習者の自己のありかたを「一元的自己」「多元的自己」という語を用いて説明する。たとえば場や状況、関係性に応じてかわりかたを気軽にスイッチし、自身の一貫性や整合性を重視しないような若者の人間関係について浅野智彦(2006)は、「多チャンネル化」「状況志向」「自己の多元化」という語を用いて論じている¹。

友人数を尋ねられると、かつては考えられなかったような大きな数字をあげる若者が増えてきているという指摘はこれまでもなされてきたが、そのような量的な意味で友人が増大しているだけでなく、友人をつなぐチャンネルが多元化している(浅野2006a:236)

状況志向というのは、一九九二年の調査結果から読み取られた友人との独特の付き合い方で、状況や関係に応じた顔の使い分けとそれぞれの関係へのそれなりの熱心な没入によって特徴づけられる。つまり複数の顔を使い分けるが、それでいてどの顔も単なる仮面というよりはそれなりに本気であるというような態度の取り方を指すものだ。(浅野2006a:238)

第二に指摘したいのは、自己が単一のあるいは一貫したものではなくなりつつあるということだ。これを自己の多元化とよんでおく。(中略—引用者)すなわち、場面によって異なる「自

¹ 浅野智彦(2006a)「若者の現在」、浅野智彦編(2006)『検証・若者の変貌—失われた10年の後に』、勁草書房、pp.233-260

分」を見せる規範的な制約や心理的な抵抗がこの一〇年の間に薄れてきたということである。
(浅野 2006a:249)

自己の多元化について浅野は、多チャンネル化や状況志向化と表裏一体の事態であると考えている。場面ごと、関係ごとにその都度状況的に対応するような、全体としては一貫性のない自己のありかたが、若者たちの間で許容されるようになってきたと浅野は指摘する。

このような社会（価値観の「たしかさ」が不安定になり、流動性が高まった社会—引用者注）を生きる若者にとって、たしかさを軸としたアイデンティティの確立は必ずしも現実的な選択肢ではなくなっていると思われる。むしろ、彼らは、そのようなたしかさとは別の方策をとることによって、この状況を生き延びていこうとしているように見える。では別の方策とは何か。ここではそれを状況志向と多元的自己と呼んでみたい。²

浅野は、多元的自己観を許容する現在の若者たちのコミュニケーションスキルについて、その洗練性を指摘し、「若者側から見れば、大人たちのふるまいこそ、がさつで野蛮で洗練されていないものとみえるかもしれない」（浅野 2006a:241）と述べている。

このような浅野の指摘から、学習者たちは状況によって複雑化する人間関係を生き延びるために、自己の一貫性を重視しない多元的自己観という自己のありかたを、洗練されたスキルとして持っていると思われる。彼らは人間関係を円滑に結んでいくために、自己を多元化せざるを得ないのである。

こうした考え方に立てば、国語教育において自然化された一元的自己観は、学習者の実態をあまり考慮しないものであると言えよう。学習者の置かれた状況から考えても、国語教育における一元的自己観はやはり課題が多いものである。

ただし浅野は一方で、「『本当の自分』を何か非常に価値のあるもの、人として当然獲得すべきものと見なすような規範的視線だけはいまだに根強く残存している」と述べ、多元的自己観を持っていても、その多元化した自己を統合するような「本当の自分」が求められている現状について言及している（浅野 1999:51-52）。そして、「本当の自分」が「空白」のままである若者が採る方略を、1.家族や恋人など、身近で具体的な共同体の他者に頼る充填方法 2.宗教団体など超越的で普遍的な他者に頼る充填方法 3.ブランド志向などメディアを介した他者に頼る充填方法 4.「本当」が多元的・多中心的であることを前提に、多元化した自己のひとつひとつを自分らしい「私」として認めようとする方法の4つを挙げている。

また、浅野が参加する青少年研究会（代表・高橋勇悦・大妻女子大教授）において同じくメンバーであった福重清は、多元的自己観を持つ若者においては、「関係の中で共有されている文脈を外さないように慎重かつ繊細なコミュニケーションを行うこと—いわゆる「空気を読む」「地雷を踏まない」など—が、重視される」³とし、一元的自己観を持つ若者について次のように言及する。

² 浅野智彦 (2008) 「若者のアイデンティティと友人関係」、広田照幸編 (2008) 『若者文化をどうみるか？—日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する』、アドバンテージサーバー、pp.34-59

³ 福重清 (2007) 「変わりゆく「親しさ」と「友だち」—現代の若者の人間関係」、高橋勇悦・福重清・和泉広恵・原田謙・黒岩亮子・小林和夫 (2007) 『現代日本の人間関係—団塊ジュニアからのアプローチ』、学文社、pp.27-61

文脈を外したコミュニケーションというのはどこか不自然なものである。具体的に想像してみよう。このタイプの人物は、ともすれば誰に対してもいつでもどこでも文脈に一切関係なく「真面目」に、「腹を割って話そう」とするような人物でもあるのだ。このようなタイプは一とりわけその場の文脈を重視する第2のタイプ（多元的自己観を持つタイプ—引用者注）から見れば一さも「空気の読めない」、相当に「ウザい」「イタイ」人物ということにはなりはしないだろうか。（福重 2007:55）

浅野や福重の論から一元的自己観は、今日の間人間関係や自己のありかた、学習者の実態に適合しなくなってきたことがうかがえる。よって一元的自己観が自然化されてしまった国語教育も、多元的自己観を持つ多くの学習者にとって、「誰に対してもいつでもどこでも文脈に一切関係なく「真面目」に、「腹を割って話そう」とする」姿勢を強要するものでしかない。上の論は、多元的自己観を持つ学習者にとって一元的自己観が、空気を読めず地雷を踏んでしまう「ウザい」「イタイ」存在であることを示している。

第2項 多元的自己観に関する調査

以上の論は青少年研究会による調査をもとに展開されている。この調査は、都市部を中心とした若者の意識と行動の特性とその変化を明らかにする目的で、1992年、2000年、2002年の3回にわたり行われた⁴。調査対象は、東京都杉並区と神戸市灘区・東灘区に住む16歳～29歳である。

調査は、友人関係・社会意識・自己意識・メディア利用・音楽生活の5つの観点から行われている。この調査結果に関して自己意識の観点を中心に分析を行っているのが、研究会メンバーの1人である岩田考（2006）である。岩田は、1992年の調査結果と2002年の調査結果の比較検討から、若者の「自己意識」を【自己一元型】と「多元的自己」に分類する⁵。岩田によれば、1992年と2002年において変化が見られたのは、「自己一貫志向」「自己肯定感」「自分らしさ」の3項目であり、「自己の状況性」と「自己喪失感」の2項目では変化が見られなかったことを指摘する。

また「多元的自己」には、意識的に自己を使い分けようとする「戦略的自己」と、自己の使い分けを意識化していない「非戦略的自己」がある。さらに、「戦略的自己」のいずれをも「本当の自分」と見なす傾向を【素顔使い分け型】、「戦略的自己」に〈仮面性〉を見出す傾向を【仮面使い分け型】としている。同様に、「非戦略的自己」を【素顔複数化型】【仮面複数化型】に分けている。それぞれのタイプの割合は、【自己一元型】14.6%【素顔使い分け型】13.5%【仮面使い分け型】28.6%【素顔複数化型】27.9%【仮面複数化型】15.5%となっている。

岩田は、「仮面の複数化」が自己拡散で指摘されるような孤独感、虚無感を感じる割合が高い一方で、「素顔の複数化」ではそうした心理的不安とは必ずしも結びつかないことを指摘している。また、【自己一元型】における「なりたいたい自分になるために努力することが大切」という質問項目への肯定率の低さも明らかにする。さらに【自己一元型】は、「自分がどんな人間かわからなくな

⁴ 浅野智彦（2006b）「若者論の失われた十年」、浅野智彦編（2006）『検証・若者の変貌—失われた10年の後に』、勁草書房、pp.1-32

⁵ 岩田考（2006）「若者のアイデンティティはどう変わったか」、浅野智彦編（2006）『検証—若者の変貌—失われた10年の後に』、勁草書房、pp.151-186

ることがある」への肯定率も最も低いようだ。岩田は、「見方によっては、【自己一元型】が最も自己中心的であるともいえよう」（岩田 2006:175）と述べる。

一方【仮面使い分け型】や【仮面複数化型】は、「自分がどんな人間かわからなくなることがある」「どこかに今の自分とは違う本当の自分がある」への肯定率が高く、「どんな場面でも自分らしさを貫くことが大切」「今の自分が好き」への肯定率が低い。

「なりたい自分になるために努力することが大切」への肯定率が最も低かった【自己一元型】に対し、肯定率が最も高かった【仮面使い分け型】について岩田は、「自己の不確かさゆえに、今の自分とは違う自分になりたいという意識が強いのであろうか」（岩田 2006:172）と投げかけている。加えて岩田は、被調査者における若年層に自分の中の〈仮面性〉を見出す傾向があり、高い年齢層では〈仮面性〉を否定する傾向が見られると指摘し、「加齢に伴い【仮面使い分け型】から【素顔複数化型】への移行がみられるのかもしれない」（岩田 2006:174）と推測する。

また【素顔使い分け型】は、自己拡散的な意識と自己一貫志向がともに比較的強く、【素顔複数化型】は【自己一元型】にかなり近い傾向を示している。

岩田は、多元的自己意識をもつ若者と他者との関係性について、一元的自己意識をもつ若者と比較しながらまとめている。

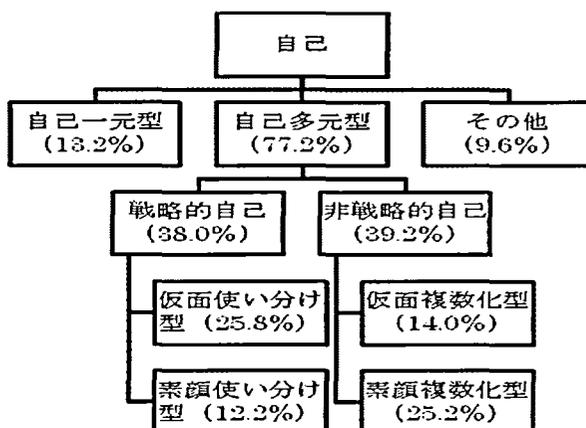
多元的自己意識をもつ若者には、友人と親しくなっていく際に、「その場でノリがよいこと」を重視する傾向がみられる（中略—引用者）

また、友人とのつき合い方で注目されるのは、全体の肯定率が六六．四％と最も高い「遊ぶ内容によって一緒に遊ぶ友だちを使い分けている」という項目である。【自己一元型】と多元的自己の各類型との肯定率の差が最も大きくなっている。【自己一元型】と【素顔使い分け型】では三〇ポイント以上にもなっている。これをみると、多元的自己を最も特徴づけるのは選択的な関係の志向といえそうである。（岩田 2006:177-179）

岩田が指摘するように、自己の多元化が進む若者たちは関係性を選択的に構築する。このことは浅野が述べる「多チャンネル化」や「状況志向化」と重なる調査結果であることを示している。

ここで、岩田が分類する若者の自己観を次に整理する。

【図1】岩田による若者の自己観



岩田の分類からは、多元的自己観を持つ若者が全体の77.2%を占め、自己のありかたとしては多数派であることがわかる。また一元的自己観を持つ若者も13.2%存在しており、若者のすべてが多元的自己観を持っているわけではないことが確認できる。しかし、一元的自己観を前提として疑わない国語教育のままでは、大多数の学習者にとって現実から乖離した教科であるということになる。

第3項 多元的自己観の可能性

第2項で取り上げた調査を分析し、多元的自己観を持つ若者への詳察を加えた岩田考は、多元的自己観について次のようにまとめている。

「なりたい自分になるために努力することが大切」は異なる傾向を示している。【自己一元型】の肯定率が最も低く、【仮面使い分け型】が最も高くなっている。【仮面使い分け型】は、自己の不確かゆえに、今の自分とは違う自分になりたいという意識が強いのであろうか。他の項目との関係では、ネガティブに評価されそうなタイプであるが、ポジティブともいえる面も持っているようである。(岩田 2006:172)

岩田は、多元的自己観を持つ若者が特に問題を抱えているとは言えないことや、自己中心性をよく持っていないことなどが、調査結果の分析から明らかになったと述べる。そして多元的自己観を持つということは、現代を生きるためのサバイバル手段であることを示唆し、多元的自己観を持つことの可能性を指摘している。

一方浅野智彦も本調査結果から、「自分らしさがある」と答えながら「場面によって出てくる自分というもののはちがう」若者について、「多元的でありながら自分らしさを基準にとるようなスタイルの可能性が示されている」(浅野 2006a:252)とし、次のように主張する。

断片的であることは、衝動的であったり思慮に欠けたりするということを即座には意味しない。また、未熟でも不完全でもないような多元性があり得るとすれば、それは自己を複数の軸足で支えることになるという意味では、むしろ強みにさえなるだろう。(浅野 2006a:255)

浅野もまた、多元的自己観を持つということが現在の若者にとって、コミュニケーションにおけるポジティブな手段としてとらえられる面があることを示唆している。

さらに、一元的自己観を持つ若者について浅野は、「関係マネジメントの上手下手というもの所詮は程度の問題であるから、程度の多少はあれども多くの若者にとってこの息苦しさ(友人関係の濃密化による息苦しさ—引用者注)は常態となっているであろう」と留保しながらも、関係マネジメントが得意ではない若者が少なからずいるということを指摘する。そして、「彼らはしばしば「空気が読めない」者として周囲の人間からうとまれるかもしれないし、自分でも周囲から「浮いている」と感じるかもしれない」と述べる(浅野 2008:39)。関係マネジメントにおいて、どんな場面や状況でも「自己一貫志向」を持つ傾向にある一元的自己観を持つ者は、浅野は明言しないが関係マネジメントが不得意な者であると読み取ることができる。一方、福重清は前述の通り、

浅野に比べもっと明確に「空気の読めない」、相当に「ウザい」「イタイ」人物ということにはなりはしないだろうか」（福重 2007:55）と一元的自己観を評価している。

さらに、土井隆義が言及する「個性とは一貫したものはずだという幻想」⁶を素朴に信じている者も一貫的自己観を持つ者であると言えるだろう。こうした自己観を持つ者は、場や状況、関係性において自分が描く自分として、一貫した言動を行う。だが一方で一元的自己観を持つ者は、土井が指摘するように「関係の下で、互いの対立点がひとたび表沙汰になってしまうと、それは取り返しのつかない決定的なダメージであるかのように感じられる」⁷ことがあるだろう。「「今、このグループでうまくいかないと、自分はもう終わりだ」と思ってしまう」（土井 2008:17）ような状態に追い詰められてしまう可能性もある。

このように考えれば、多元的自己観は学習者にコミュニケーションの幅を広げる可能性を持っている。特に一元的自己観を持つ学習者にとって、多元的自己観の観点やそのコミュニケーションスキルは、人間関係をめぐる苦しさを緩和する手段となりうる。

さらに国語教育においても、自己の成長や確立に一貫性を見出そうとする一元的自己観を持つ学習者に対して、多元的自己観の導入は有効である。一元的自己観を持つ学習者は、言語活動によってさまざまな考えが生まれ、そこで葛藤が起きたとしても、結局は「自分の考え」として複数の考えをひとつに集約しようとし、ある一定の方向で自己は単一的に形成されなければならないと思い込んでいる場合がある。このような場合多元的自己観は、学習者に複数の考えや複数の意見、複数の読みや複数の自己を、整合性がないままに統一しなくてもよいと働きかけるだろう。

また、多元的自己観に近い思想として、ここで鄭暎恵が主張するアイデンティティの解体という考え方についても取り上げたい。

鄭暎恵は差別やアイデンティティの問題について、ポストコロニアリズムの観点から論じている社会学者である⁸。鄭によれば差別の発生において重要なのは、誰が、何に向かって誰を同定するのかという点である。“在日韓国・朝鮮人”のように、他者を一方的に分類したり規定したりする行為を摘発し、アイデンティティの確立ではなく、何者でもない、誰もレッテルを貼ることのできない自分を受け入れることを鄭は論じる。確固不変で一貫したアイデンティティから自由になり、自分がどうありたいのか、自分がどこに所属し、誰を仲間として選ぶのかを自分の手で、自分に合ったように自己決定していくことを鄭は強調するのである。さらに鄭は、アイデンティティの解体が「自己」を消滅させるようなことはなく、解体は複数の「自己」の共存・共生を可能にすると主張する。

このような鄭の論は、場や状況、関係性に依拠てかかわりかたを考え、自身の一貫性や整合性を重視しない多元的自己観と通じるものがある。アイデンティティの解体や多元的自己観は、複数の「自己」の共存・共生を可能にするのである。こうした考え方は、一貫したアイデンティティに縛られ、コミュニケーションの難しさに苦しむ一元的自己観の学習者にとって、有効な観点となるであろう。「自分の手で、自分に合ったように自己決定すること」や、「アイデンティティから自由になること」を選択肢として提示することは、自己の一貫性にとらわれる彼らのコミュ

⁶ 土井隆義 (2004) 『岩波ブックレットNa633 「個性」を煽られる子どもたち—親密圏の変容を考える』、岩波書店、p.36

⁷ 土井隆義 (2008) 『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』、筑摩書房、p.17

⁸ 鄭暎恵 (2003) 『〈民が代〉 斉唱—アイデンティティ・国民国家・ジェンダー』、岩波書店

ニケーションのありかたを変容する契機となるように思われる。

以上の考察から、一元的自己観を持つ学習者と多元的自己観を持つ学習者、および多元的自己観の可能性を次のように位置づけておく。

- ・一元的自己観を持つ学習者は、場や状況、関係性において一貫した自己観に基づいて言動を行うため、一貫したアイデンティティに縛られコミュニケーションの難しさに苦しむことがある。
- ・多元的自己観を持つ学習者は、場や状況、関係性に応じてかかわりかたを考え、自身の一貫性や整合性を重視せず、自分がどうありたいのか、自分がどこに所属し、誰を仲間として選ぶのかを自己決定する。
- ・言語活動によって生まれる複数の自己を、ある一定の方向で集約しようとする一元的自己観を持つ学習者に対し、多元的自己観は、複数の自己を整合性がないままに統一しなくてもよいと働きかける。
- ・多元的自己観は一元的自己観を持つ学習者にとって、コミュニケーションのありかたを変容する契機となる。

第2節 多元的自己観と国語教育

前節では、社会学における若者論や調査を参考に、一元的自己観の課題や多元的自己観の可能性を確認した。本節では、教育において多元的自己観が論じられている研究を取り上げた上で、多元的自己観に立つ国語教育の先行研究を考察する。

第1項 多元的自己観に立つ教育

新谷周平は、若者が持つ多元的自己観と学校が抱える一元的自己観のずれに関する論を展開している。新谷は、学校の役割を学力やスキルの獲得等の「道具性」と、友人関係や生活の場の獲得等の「表出性」に見出し、次のように主張する。

学校や社会は、道具的な機能を供給できないにもかかわらず、表出性のレベルで価値を一元化することで対応しようとしているのだ。万一多元性を認めるようなことがあれば、学校も社会も成り立たないのではないかという不安があるのかもしれない。あるいは多元性を認めることは学校教育の役割の放棄であり、社会全体における学力の低下やそれを通じた階層化を容認することになってしまうという見方もあるかもしれない。いずれにせよ、そう捉えられる理由は、道具性のレベルにおける一元性／多元性と表出のレベルにおける一元性／多元性が区別されていないからであり、また、多元性を許容する秩序のあり方がイメージされないことにあるのではないかと思われる。⁹

新谷は、「多元性を承認した秩序維持の構成は、今後実践されていく中で新たに生み出されていかなければならない課題」（新谷 2008:82）であることを指摘する。こうした教育への指摘は、土井も同様に、「個性化教育は、まだ白紙の存在である子どもを社会化する「教育」というよりも、すでに存在する素質の開花を手助けする「支援」という発想に近い。したがって、人間の成長という従来の考え方を相対化する契機ともなり、（中略—引用者）生まれもった自分の本質へのこだわりというかたちで、生得的な属性を過剰に重視するような態度の形成にもつながっていく」（土井 2008:39-40）と述べている。

両者の指摘は、国語教育が抱える課題と重なるものである。本質主義に陥りやすい一元的自己観は、「生まれもった自分の本質へのこだわりというかたちで、生得的な属性を過剰に重視するような態度の形成」へと導くであろうし、教育の場において「多元性を許容する秩序のあり方がイメージされない」状況を生み出すだろう。

また、ミードやデューイ¹⁰、ヴィゴツキー¹¹に影響を受け、他者との対話に注目した形で教育論

⁹ 新谷周平（2008）「居場所化する学校／若者文化／人間関係—社会の一元化を乗り越えるための課題」、広田照幸編（2008）『若者文化をどうみるか？—日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する』、アドバンテージサーバー、pp.62-88

¹⁰ デューイの言語観は、時代を同じくしたミードらと共通しており、言語が私たちの認識や思考、行為などの「経験」を司っていると見なすものである。同書ではさらに、「自我は、事物の知識が、彼のまわりの生活のなかで具体化する程度において、精神に到達する（強調—筆者）のである。自我は、自分独りで知識を新たに構築する個別の精神ではない」という指摘があり、自我と事物とのコミュニケーションが、自我の形成において重要である

を展開したのが佐藤学である。佐藤は、学びの伝統のひとつに「対話としての学び」を挙げ、対象や他者や自己との対話そのものが学びであると述べる。そして「対話としての学び」の伝統は、デューイやヴィゴツキーの学習理論に引き継がれていると指摘する。

佐藤はデューイの学習理論を次のように説明する。

デューイは、人間と動物における「環境との相互作用」の差異について言及し、人間においては「経験の経験」としての言語やシンボルが「環境との相互作用」において決定的な役割をはたしていると言う。人間は言語やシンボルを活用することによって対象との間に「道具的思考」を展開し、他者との間に「コミュニケーション」の活動を展開する。さらに、その経験を反省的に思考することを通して人間は自己を内省する。すなわち、学びの経験は、環境と主体との相互作用 (interaction) にとどまらず、対象と対話し他者と対話し自己と対話するコミュニケーションの重層的な相互作用 (transaction) の経験なのである (Dewey,1922)。

12

そして佐藤は、デューイの「問題解決的思考」「反省的思考」を人と人が交流する社会的過程とし、デューイの「学習」は、環境と主体の関係を構成する認知的経験であると同時に、他者との関係を構成する社会的経験でもであると述べる。

一方、ヴィゴツキーが示した「外言」と「内言」について佐藤は、それぞれコミュニケーションの言語 (対人関係の言語=他者との対話)、思考の言語 (自己内関係の言語=自己との対話) とまとめており、ミードの研究との重なりを指摘している。佐藤は次のように述べる。

ことを述べている。

同じように『経験としての芸術』(ジョン・デューイ[1934]、河村望訳[2003]『経験としての芸術[デューイ=ミード著作集]』、人間の科学社)では、「環境との間に摩擦が起こらなければ、自我は自己を意識することもない」(Dewey,1934=2003:60)「自我といい、有機体といい、主観といい、精神といい、言葉は違っても、これらはすべて周囲の事物と互いに作用しあい、かくして経験を生み出す」(Dewey,1934=2003:303)「自我は環境と相互作用することによって、形成され、意識されもする」(Dewey,1934=2003:341)などと言及されており、デューイは、自我と事物や環境とのコミュニケーションを重視している。

加えて『倫理学』(ジョン・デューイ[1932]、河村望訳[2002]『倫理学[デューイ=ミード著作集10]』、人間の科学社)では、「行為と結果は重要であるが、自我から切り離されてではなく、自我を形成し、自我を現わし、自我を検証するが故である」(Dewey,1932=2002:202)という論が見られ、デューイは自我が、自己の行為と結果によって形成されることを指摘している。さらにデューイは、「彼の精神は、他者との接触によって、相互コミュニケーションによって育てられる」(Dewey,1932=2002:250)とし、自己は事物とのコミュニケーションと並んで、他者とのコミュニケーションによっても形成されると考えている。

¹¹ ヴィゴツキーも、ミードの社会的自我論に影響を受けた論者の1人である。ヴィゴツキーは、子どもの自己中心のことばと大人の内言を同一にとらえたとき、両者がともに「自分自身のためのことば」であり、主語のない、省略され簡略化されたことばであると述べる。「内言は自分へのことば」であり、「外言は他人へのことば」なのである。(レフ・ヴィゴツキー[1934]、柴田義松訳[2001]『新訳版 思想と言語』、新読書社)。加えて「思考とことばは、人間の意識の本性を理解する鍵である(強調一筆者)」(Vygotsky,1934=2001:433)と述べるヴィゴツキーは、ミードの社会的自我論に重なる論を展開していると考えられる。

特に『思春期の心理学』では、「言葉は、自分自身の理解の手段となるだけ、他人を理解する手段となります。言葉は、誕生のはじめから語り手にとって自分を理解し、自分の知覚を統覚する手段なのです」(レフ・ヴィゴツキー[1984]、柴田義松・森岡修一・中村和夫訳[2004]『ヴィゴツキー 思春期の心理学』、新読書社、p.85)や、「自己意識は、発達を通して獲得されるものであって、意識とともにあるものではないのです」

(Vygotsky,1984=2004:87)という論述が見られ、自我は私たちに生まれついてあるものではなく、社会的経験と活動の中に生じるものであると主張するミードと同様の自己観がうかがえる。

¹² 佐藤学(1999)『学びの快楽—ダイアローグへ』、世織書房、p.19

ヴィゴツキーの学びの理論は、モノに問いかけ働きかける対象的活動と仲間とコミュニケーションを展開する対人関係と自己の思考を構成する自己内関係で構成されている。こうして、ヴィゴツキーは、デューイと同様、学びの過程を認知的過程の側面だけでなく、対人関係を構成する社会過程と自己を構成する倫理的過程を含めて総合的に認識する学びの理論を提供している。(佐藤 1999:90)

さらにはデューイとヴィゴツキーを比較し、ミードやヴィゴツキーに比べ、デューイの学びにおけるコミュニケーションは、「対人関係」には言及しつつも「自己内関係」に関して不十分であることを指摘し、ヴィゴツキーについては、デューイに比べて「共同体」と「アイデンティティ」をめぐる問題が明確化されていないことを指摘する。

以上のデューイ及びヴィゴツキーに関する考察をふまえ、佐藤は学びの活動を意味と人の関係の編み直しとして主張し、「学習者と対象との関係」「学習者と彼/彼女自身(自己)との関係」「学習者と他者との関係」という3つ関係を編み直す実践として再定義する。この3つの実践は相互にかかわり合っており、それぞれが欠くことのできないものである。佐藤は、対象の意味を豊かに構成することが、自己や他者との関係性を豊かにし、対象の意味を豊かに構成することは、自己や他者との関係性の豊かさに依存していると主張する。

佐藤は、デューイやヴィゴツキーを援用しながらも、デューイやヴィゴツキーら構成主義の立場の根本問題をも指摘している。

構成主義は、現実の認識を意味の構成として捉えているが、その背後で、意味を構成する主体は不問に付され絶対化されている。構成主義の根本問題は、この主体の絶対化にあると言ってもよいだろう。(佐藤 1999:97)

このように佐藤は、「主体」の絶対化を否定し、「近代的主体」を前提とした学びの理論を批判している。佐藤は、共同体を構成する個人のアイデンティティは単一的ではないこと、複数化と流動化が学びとして遂行されるべきであることも述べている。

以上の点から佐藤の自己観は、一貫性を重視しないもの、本質主義的ではなく構築主義に立ったものであると言える。すなわち佐藤は、多元的自己観に立つ教育論を展開しているととらえられる。

また、佐藤は主体としての学習者に目を向け、「宙つりの主体」として学校教育における「主体性」のとらえかたに異議を唱えている。

子どもを自立的・自律的な学習者に育てることは、教育の大きな目的の一つである。そのことに異論があるわけではない。「主体性」神話とは、教師との関わりや教材や学習環境と切り離して、子どもの関心や意欲や態度など、子ども自身の性向に「主体性」を求める神話であり、子どもの内面の「主体性」によって遂行された学びを理想化する神話である。

この神話の異様さは、欧米における「主体(subject)」という概念が、「家臣・従属」を意味していることを考えれば明瞭だろう。(中略—引用者)ところが、わが国では「主体=従属」という考え方はまったくない。わが国の「主体性」はむしろ、あらゆる従属関係や制約から

自由になって自分の内面の意思にそって行動することを意味している。¹³

佐藤の「主体性」に関する指摘は、第1章で確認した国語教育における自己観の課題、すなわち一元的自己観が持つ課題と重なる。国語教育では、人間形成や自己形成、主体形成が「あらゆる従属関係や制約から自由になって自分の内面の意思にそって行動すること」として、その育成が素朴に目指されている傾向がある。主体が「あらゆる従属関係や制約から自由」なものとしてとらえられる国語教育において、自己は絶対的に保障される存在、本質的な存在となってしまう。自己を本質的なものとして見なしてしまう国語教育は、多元的自己観を持つ学習者を「宙づりの主体」とし、一元的自己観を持つ学習者をますます縛り、追い詰めることとなるだろう。

また佐藤は、教室を「真空の密室でもなければ、社会から独立して存在する空間でもない」と主張し、教室のできごとを「現代という時代の社会と文化の縮図であり、教室の外の問題との連続性の中で生じている」と述べる¹⁴。そしてこれまでの授業理論は、「教室の課題の多元性とその多元的な課題の相互作用から派生する複雑なディレンマの展開に対する認識を欠いていた」（佐藤 1995:29-30）と指摘する。

一方、生越達は道徳教育の立場から、小学校における「相談室」での事例を示しつつ学習者の多元的自己を描いている¹⁵。生越は、「相談室」に数人の友人と訪れた小学校6年生のAさんを「どの場においても首尾一貫して変わらない固定的な自己ではなく、その時々在り方によって変幻自在に変わっていきけるフレキシブルな自己を生きている」（生越 2003:5）ととらえ、多元的自己について言及する。

同調の物語においては、絶えざる調整を必要とするために、自己は多元的であることを強く求められる。ときには自己の一貫性はこうした多元的自己を保証する邪魔にさえなってしまうのである。つまり、大きな物語¹⁶が子どもたちに継続性を与えるものであるのに対して、同調の物語は生きる場を切断し、断片化することを求める。したがって自己もまた切断され、多元化する。それが多元的自己である。（生越 2003:6）

そして生越は学習者について、「子どもたちは、むしろその場に合わせる器用に自分を分断し、多元的に生きることができるようになってきているように思われる」と記しており、「大きな物語を失った社会が、それでも大きな物語の存在をむやみに説くとするならば、子どもたちは社会の「嘘臭さ」を経験するほかない」と主張している（生越 2003:8-9）。

上の佐藤の指摘は、自己を単一で一貫したものと見なし、多元的自己観へのまなざしが不十分な国語教育の課題を浮き彫りにし、生越の主張は、「大きな物語」の存在を素朴に信じる国語教育を摘発する。

国語教育が持つ一元的自己観は複数の自己への認識に欠けており、また共時的な複数の自己に

¹³ 佐藤学（2000）『学校を変える 学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ』、小学館、pp.21-22

¹⁴ 佐藤学（1995）『教育への挑戦1 教室という場所』、国土社、p.21

¹⁵ 生越達（2003）「子どもたちの多元的自己と同調—新しい物語創造の可能性を探って」、『教育方法学研究』第29巻、日本教育方法学会、pp.1-12

¹⁶ 「大きな物語」に関して生越は、「社会の誰もが共通に信じている信念体系（文化・道徳・宗教など）とそれを支える組織・制度」（生越 2003:2）と説明する。

対し、意識的にも無意識的にも一貫性や整合性を求めてきたため、これまでの国語教育は「教室の課題の多元性」をとらえることが困難だったと思われる。さらには、「古典的な意味でのアイデンティティを確立すること」や「アイデンティティが大人の望むような意味で「確立」されるなどということ」（浅野 2008:44）といった、「できるかぎり自己を一貫させようとする」ような「旧来のモデル」（浅野 2008:52）を国語教育はいまだ信じている部分があり、「大きな物語」としての「旧来のモデル」に立った自己観は、学習者に対して「社会の「嘘臭さ」を経験」させている危険性すらある。

よって複数の自己の一貫性・整合性を重視しない多元的自己観は、一元的自己観を持つ国語教育に対し、学習者の実態把握や「教室の課題の多元性」への認識、「社会の「嘘臭さ」」の払拭を可能とするだろう。

第2項 多元的自己観に立つ国語教育理論

第1章では、国語教育における先行研究の自己観を整理する中で、多元的自己観を持つ研究がいくつか見られた。ここでは特に理論を取り上げて、各論の検証を行っていききたい。

前章で検討した山元隆春が指摘する主体の問題は、佐藤が主張する「主体性」に関する指摘との重なりを確認することができる。山元の提言は、主体が「あらゆる従属関係や制約から自由」なものとしてとらえられがちな国語教育において非常に重要な論である。多元的自己観を持つ学習者を「宙づりの主体」とし、一元的自己観を持つ学習者をますます縛り、追い詰める危険性のある国語教育を転換しうるだろう。

同様に長澤貴と牧戸章の研究も、アイデンティティを「個人の内的な属性、実体」とはとらえないという点において、佐藤や山元と共通する主張ととらえられる。さらにアイデンティティを「個人をとりまく様々な関係性」（長澤ほか 2004:2）とする点では、自己が共時的にも複数存在することを示す論となっており、多元的自己観を持つ学習者を見通した研究であると考えられる。

また、中でも難波博孝の研究は、多元的自己観をつよく打ち出した論をまとめたものである。難波は自己の中にメタ的に存在し、それぞれが独自に働いているような思考行為を「自己内他者たち」（難波 2008:169）と名づけ、問題を次のように明らかにしている。

日本語母語話者は、さまざまな文章を国語の授業で読まされ、それに対して一つの意見や感想をいわされたり、人物の心情について一つの答えをいわされたりしながら、「自己内他者たち」の声を押さえこんでいく。ある学習者が、「自分はこうも思うし、ああも思うし、わかんない」というと、教師や周囲の学習者から、「メタ認知の働かない、とろい子」として扱われる。その結果、無理にでも、自分の「メタ認知活動」の声だけを聞いて、一つの首尾一貫した声だけを表明するか、ただ「わかんない。」と答えるか、黙るかのいずれかになっていく。（難波 2008:169）

難波が明らかにする国語教育における問題は、本研究が第1章において指摘した、一貫性や本質性をもつ自己観（一元的自己観）が引き起こす国語教育実践上の問題と同様のものである。教師や研究者が一元的自己観に立っていれば、学習者は一貫性のある自己を確立するために、整合

性がないままに豊かである思考を一元化し、一貫した自己へと収斂する。

難波は、「発問に対し、学習者は、ただ一つの答えを答えることを通常は要求されている。あるいは、要求されているように学習者が感じている」と述べ、「同じ発問に対して、同じ学習者が互いに矛盾したり、ずれたりした答えを、同時にまた時間をおいて発言すると、教師や他の学習者によって、選択を迫られたりする」ことや、「一人の学習者の内部では、首尾一貫していることが求められている」ことを告発する（難波 2008:165）。

多元的自己観に立つて研究する難波は、次のように主張する。

「ただ一つの日本語」「ただ一つの主体」を打ち立てる企みをひっくり返し、日本語の授業が、国語の授業が、「多様で雑多な日本語」やメタ認知に制御されない「雑多な自己内他者たち」の声に満たされるようなものにすればよい。（難波 2008:170）

自分の中には複数の自己があり、いくつかは表面に出ているがいくつかはかくれている、そのようなかくれた自己が「他者され」たときえぐり出されても、その「代表化されない自己」におののきつつ、それとは異なるさらなる「代表化されない自己」の存在を信じて、自分を「一貫性の病」に追い込まなくてすむようにすることである。（難波 2008:196）

前述したように、一元的自己観を持つ学習者は言語活動によってさまざまな考えが生まれ、そこで葛藤が起きたとしても、結局は「自分の考え」として複数の考えをひとつに集約しようとし、ある一定の方向で自己は単一的に形成されなければならないと思込んでいる。難波のこぼを借りれば、一元的自己観を持つ学習者は、「一貫性の病」に追い込まれている。このような学習者に対し、多元的自己観に立つ国語教育は「雑多な自己内他者たち」の声に満たされるよう」に働きかける。また、多元的自己観を持つ学習者に対しては、「一つの首尾一貫した声だけを表明するか、ただ「わかんない。」と答えるか、黙るか」でしかなかった国語の授業を転換するだろう。多元的自己観に立つ国語教育は、学習者の言語活動や自己を豊かなものにする可能性がある。

このような一元的自己観に立つて、国語教育における子どものコミュニケーション意識調査を行っているのが、田近洵一らである¹⁷。田近らは、「自分の聞く・話す活動に関する意識／授業中の発言に関する意識／授業以外での友達との相互関係・相互交流に関する実態と意識」などの13項目から、書面による無記名アンケート調査を1999年及び2000年に行った。対象は、東京近郊の小・中・高等学校の児童生徒である。アンケートの13項目は次の通りである。

- 問1 きょうだいはいるか。
- 問2 話すことについてどう思うか
- 問3 なやみをうちあける相手はいるか。
- 問4 わかりあえる人はいるか。
- 問5 授業で指名されてどう思うか。
- 問6 発言したくなることはあるか。

¹⁷ 田近洵一編（2002）『子どものコミュニケーション意識—こころ、ことばからかわり合いをひらく』、学文社

- 問7 話すに関してどんなことができるか。
 問8 どんな手段を使うか。
 問9 友達に注意できるか。
 問10 友達の注意をどう受けるか。
 問11 わかってもらえないことはあるか。
 問12 アドバイスができるか。
 問13 どのように話したり聞いたりしたいか。

田近らの調査結果の分析において問題なのは、その分析の大半が、それぞれの項目において「いいえ」と答えた回答をめぐってなされていることである。たとえば「同じクラスの人たちと話すことについてどう思いますか」という問いに対し、「あまり好きではない」「嫌い」と答えたものを中心に考察している。その他の「どちらとも言えない」や、「好き」「まあまあ好き」の回答には、それ以上踏み込んだ分析がなされていないのである。

学習者が、同じクラスの人たちと話すことを本当に「好き」だと思って回答したかどうかは不明である。子どもたちにとってアンケートに答えることは、多元的自己を抱えながら「一つの首尾一貫した声だけを表明する」か、ただ「好き」と答えるか、「黙る」という状況であった可能性は否定できない。にもかかわらず肯定的な回答を全面的に信用し、否定的な回答のみを分析対象とするのは、調査結果の示唆を狭めてしまっている。また、問いはすべて学校内に限ったコミュニケーションに関するものであり、学習者が、学校内外で異なるコミュニケーション意識を持つ可能性を全く考慮しない、すなわち一元的自己観に立って行われた分析となっている。

さらに設問に関しては、もっと多角的な構成が必要であろう。そうでなければ、「友人といるときは友人との関係を気づかい、教員といるときには教員との関係を気づかう」（浅野 2008:39）のような学習者の姿を見落とした分析結果となる恐れがある。学習者の解答を額面通りに受けとめるしか調査結果を見る方法はないが、それでも解答が「教員用」の気づかったものとならないように（もしくは放棄したものとならないように）、学校の枠内だけでないコミュニケーション意識への問いが必要である。学校内のコミュニケーション意識と、学校外でのコミュニケーション意識への設問があれば、その比較検討等から子どもたちの多元化した意識がうかがえるかもしれない。

本研究では田近らのコミュニケーション意識調査について、本調査が学校枠内だけのコミュニケーション意識を調査するものであり、回答した子どもたちの答えの表層的な部分しか分析できていないと指摘したい。そしてそれは、国語教育が抱える一元的自己観という大きな課題によるものである。学習者の実態をふまつつも、国語教育における自己観の課題を乗り越えるために、本研究では多元的自己観という観点への着目を提案する。

第3項 多元的自己観に立つ実践

谷口幹也は、「今を生きる私」の多様性を学ぶ美術教育を提案している¹⁸。谷口はこれまでの美術教育が、確固不変で一貫したアイデンティティの考え方を採用したため、マイノリティや「今

¹⁸ 谷口幹也（2006）「境界空間としての美術教育—「今を生きる私」の多様性を学ぶ美術教育を目指して」、『美術教育学—大学美術教科教育研究会報告』第27号、美術科教育学会誌編集委員会、pp.245-257

を生きる私」の多様性への対処が困難であったことを指摘する。そして谷口は、ステュアート・ホールのアイデンティフィケーションの概念や鄭暎恵などの論を参考に、さまざまな自己が共存し、葛藤し、共鳴する場として芸術活動をとらえ、「今を生きる私」たちの矛盾や葛藤をクリティカルに学ぶための美術教育を模索している。谷口の「今を生きる私」の多様性への対処という主張は、多元的自己観に立つ実践提案であると言えるだろう。

国語教育では、前章で確認した通り数は少ないものの、多元的自己観に立つ実践がいくつか見られた。本項で詳しく確認していきたい。

山元悦子と稲田八穂は、小学校2年生を対象としたコミュニケーション能力育成のカリキュラム開発を研究していた。実践部分は、特に当該クラスの担任を務める稲田からの報告であると見られる。山元と稲田はコミュニケーションについて、「他者との関係性の中で発揮される能力だということは、関係性のありようによっては、個体内の体制は整っていないながらそれが発現しないことも考えられる」（山元ほか 2008:59）と示している。また山元らは、「学校社会におけるコミュニケーション構造モデル」を提案し、「A コミュニケーション文化」「B 共感的コミュニケーション（ケアリング）」「C 教室コミュニケーション文化」「D 累積的コミュニケーション（どんどん・つながり）」「E 探求的コミュニケーション」の5側面をモデルとして示す（山元ほか 2008:64）。

山元らは、こうしたモデルを示す必要性についても言及している。

複層的な論じ分けを試みたのは、コミュニケーション能力の育成を論じるにあたり、国語科の授業で意図的に指導する「学習指導」で指導する表層面でのコミュニケーション能力指導だけではすくい上げられない要因があるからである。コミュニケーション能力を育てようとするならば当然その教室に生まれているコミュニケーション状況そのものを問題にしなければならない。このような社会文化的な視点で教室のコミュニケーション状況を捉え、その教室コミュニケーション文化との影響の中で見取っていくことが、大切になってくるのではないだろうか。（山元ほか 2008:63）

このことは、教室を「真空の密室でもなければ、社会から独立して存在する空間でもない」と主張し、教室のでできごとを「現代という時代の社会と文化の縮図であり、教室の外の問題との連続性の中で生じている」とした佐藤の指摘と重なるものである。

山元らは、国語科の授業／教室空間という2つの観点から子どもたちのコミュニケーション能力を育てようと試みている。それは、山元らが子どもたちから、国語科の授業における自己と、教室空間での自己という自己の複数性を感じ取り、多元的自己観に立って研究を進めようとしているからではないだろうか。

さらに山元らが提案した「学校社会におけるコミュニケーション構造モデル」における、「A コミュニケーション文化」と「C 教室コミュニケーション文化」に注目したい。山元らは、「A コミュニケーション文化」を「教室で営まれるコミュニケーションを暗黙に規定している社会文化」とし、「自分のしたいことをする前に先生の指示に従う」などといった例を示している。また「C 教室コミュニケーション文化」は、「教室の学習場面において要求されることとして明示的・暗示的に育てられたコミュニケーションに関する約束事・不文律」と設定している。こうした規律や約束事は、再び佐藤に戻るが、佐藤や山元隆春が明らかにした「主体＝従属」へのまなざしであ

るように思われる。山元・稲田の研究は、自己が絶対的に保障された本質的な存在ではないという立場で論が進められているのがわかる。よって子どもたちの学びや能力は、本質論として位置づけられることなく、状況的、関係的に理解されることが期待できる。

ただし、山元・稲田の研究は多元的自己観を焦点としていないため、当然子どもたちの様子は、国語科の授業において、国語科の授業に関連して表出された言動や自己しか述べられていない。研究者や教師が持つ自己観は、研究や実践の前提であり、「学習者の自己を多元的に見ている」といったような明確な記述や学習者の描写は、自己あるいは多元的自己観を研究の観点としない限りは見込まれない。実践報告の性質上しかたないことでもあるので、報告や提案として書かれたものから判断できる範囲で考察を進めていく。

磯貝淳一と森美智代は、書くことをめぐって短期大学での実践報告を行っていた。磯貝らは、自らの専門分野における「教えるべき内容」と、「学習者にとっての必要」とのズレを感じつつも、「教えるべき内容」と「学習者にとっての必要」が決して無関係ではないことを示し、その2つを交差させた中での「書くこと」実践を展開している（磯貝ほか 2008:3）。磯貝らの実践において注目すべきは、学生が抱える現実を鋭くまなざしている点である。学生の「授業に乗れない／乗らない」（磯貝ほか 2007:2）姿を丁寧に描き、学生が持つ多元的自己観に深い理解を示している。そのため磯貝と森が取り組む実践は多元的自己観に立ってなされたものであり、学生たちは豊かに言語活動を行い、豊かに「生きること」の実践」（磯貝ほか 2007:9）に取り組んでいる。

実は、私は「自分自身と向き合っていなかった！」と知ってしまったので、自分の中にまだ何か隠されている気がした。何かって気がつかないといけないものだと思います。だから、自分と向き合うためにも、勉強したいと思います。自分と向き合うのは好き？だと思いましたが、本当の自分と向き合うのは怖いですね。（勉強とか含めて）（後略—引用者）

上の引用は、磯貝らの授業において学生が残した記述である。「自分の中にまだ何か隠されている気が」というのは、難波が主張していた「雑多な自己内他者たち」の声に満たされるような状態であろう。この学生は、授業を通して複数の自己に気づき、まだ隠されている「何か」に気づきたいという「衝動」（磯貝ほか 2008:3）を獲得している。多元的自己観に立つ教育実践は学習者に対して、気づかずにいた自己の複数性へのまなざしをもたらすのである。

また、定時制高校における片桐啓恵の研究には、「自己回復」や「自己発見」を目指した「母語としての日本語教育」の様子が述べられていた。片桐は生徒に「自分史」を書かせる際、自分について語ることを真正面に据えるのではなく、社会問題を語ることを通して「社会→自分」（片桐 1998:87）というまなざしを育てていた。授業中の自己は、学習者にとって多々ある自己のひとつとして割り切る片桐の実践は、多元的自己観に立っていると見なしてよいだろう。次の引用は、片桐によって「遊び人派グループ」（片桐 1998:87）と位置づけられた学習者Kくんが、「もし〇〇がことばを持ったら…」というショートストーリーを創作した際の様子である。

Kくんが選んだ主人公は、洋服ダンスで眠っている洋服たち。実際、彼はなかなかのおしゃれさんで、新しい自慢のファッションで来たときなど、顔が輝いているのだ。その自分をよくとらえているし、彼のやさしさも表れた作品である。この作品を生徒会誌の文芸欄に選ん

で載せた後、クラスの中の真面目派生徒たちの彼に対する評価が変わったのである。Kくんの言動に眉をひそめていた生徒たちが、彼のプラス面を認めていく。(片桐 1998:89)

ここで推測するのは、Kくんのクラスメートたちにとって彼のショートストーリーは、Kくんの自己を多元的にとらえられるきっかけとなったことである。これまでクラスメート（特に「真面目派生徒たち」）は、Kくんに存在するさまざまな自己の側面、すなわち複数の自己をまなざすことができなかつたのではないだろうか。

Kくんの「代表化された自己」(難波 2008:185) だけを認識し、クラスメートたちはいつの間にかKくんに自己の一貫性や整合性を無意識に求めていたように思われる。だからこそ、実際は代表化されていたにもかかわらず周囲に認知されなかつたKくんの「やさしさ」は、片桐による多元的自己観に立つ実践によって、Kくんの自己のひとつとしてクラスメートからまなざされた。それが、「彼に対する評価が変」化する状況や、「彼のプラス面を認めていく」ことにつながったのである。多元的自己観に立つ実践は、一貫性や整合性によって妨げられた複数の自己へのまなざしをその本人にも周囲にももたらす。

一方、学習者研究の重要性を提唱する原田大介は、詳細な事例を示した実践報告において、「学校で習う教科内容と家族や友人とのあいだで起こる出来事とのずれ」に「激しく苛立っていた」児童の様子を描く(原田 2008:4)。ここからうかがえるのは、原田が児童の様子として、授業における自己と授業外での自己との乖離を押さえている点である。授業という時点において、複数の自己が乖離する学習者を見つめる原田の実践は、多元的自己観に立つものである。

原田は、「事例が示したように、国語科授業という限られた時間・空間だけで学習者を捉えようとするのではなく、生活におけることばのやりとりのすべてを含んだ時間・空間から捉えることが求められる」(原田 2008:7) と主張する。この指摘は、授業内外での自己に一貫性や整合性は存在しないこと、だからこそ授業のみで学習者をとらえてはならないことを示している。こうした考えから、原田は次のような記録を残している。

〇6月27日(水)

17時になつみから小学校に電話があった。りょうこの計算ドリルのノートを間違えて持って帰ってしまったがどうすればよいか、ということだった。教師はなつみに、間違えないように気をつけることと、りょうこにすぐに電話してあやまり、ドリルノートではなく算数ノートに書くことを伝えた。

5分後、再度なつみから電話があった。なつみは、りょうこの家には電話してみたが留守だったのでどうすればよいか、ということだった。教師はなつみに、電話をしたときに相手が留守なのはよくあることなので、そういう場合は少し時間をおいて電話をかけ直すこと、それでも相手がいなければ留守電に用件を入れておくこと、などを伝えた。

なつみの電話での話し方は、教室でなつみが用いている暴言に近い口調からは考えられないくらいに丁寧である。以前、電話の話し方としてなつみが教室で披露したら、あまりに大人びた対応だった。子どもたちには新鮮に聞こえたのか、なつみの対応に対して全員が拍手をしていた。なつみは言葉もよく知っている。必要な礼儀作法なども、家で教えられているようだ。

しかし、身近な友だちの問題となると、なつみは極端にペースをくずす。「ノートを間違えたのなら、本人に伝えればよい」ということは、なつみは理屈としてわかっているはずである。しかし、友だちのこととなると、教師に電話して聞かなければならないくらいに動揺してわからなくなる。りょうことなつみは、仲が特別に良くもなければ、悪くもない。所属するグループは異なるが、話さない関係ではない。帰りの会では互いに意見を言い合う場面もみられるし、お楽しみ会でも楽しんでいる場面も見られた。

なつみの言動を見る限り、3年生までになつみが学校で学んできた学習は、なつみ自身の生活と結びついていない可能性が高い。もしくは、なつみ自身が、自分の生活との結びつけ方がわからず、学校だけの学びとして位置づけている可能性がある。なつみが学校での学びを生活から乖離させている原因は何なのか。それはおそらく、父親に対する思いと、なつみの自己肯定感の低さに由来しているように感じられる。¹⁹

上の記録からは、学校でのなつみと電話でのなつみの一貫性のなさや、友だちとの関係性においては急にペースが変わる（崩す）なつみの様子が詳細にうかがえる。なつみの自己は多元的であること、複数の自己には一貫性や整合性がなく、またそれが生活と学校との乖離を引き起こしているということが、原田の多元的自己観に立つまなざしから明らかにされる。多元的自己観に立つ実践は、学習者理解としての「学習者研究」を成立させ、それが学習者の学びにつながることを予想させる。

以上、本節では多元的自己観に立つ教育や国語教育を考察し、その可能性を検討した。多元的自己観に立つ理論や実践は、国語教育に以下の点を提供する。

- ・多元的自己観は、国語教育における学習者の実態把握や「教室の課題の多元性」への認識、「社会の「嘘臭さ」」の払拭を可能とする。
- ・多元的自己観は、多元的自己観を持つ学習者を「宙ぶりの主体」とし、一元的自己観を持つ学習者をますます縛り、追い詰める危険性のある国語教育を転換する。
- ・多元的自己観は、一元的自己観を持つ学習者に対し自己の一貫性への抑圧を和らげ、多元的自己観を持つ学習者に対しては、ことばを持ち得なかった国語の授業を打破する。
- ・よって、多元的自己観に立つ国語教育は学習者の言語活動や自己を豊かなものにする。
- ・多元的自己観に立つ教育実践は、一貫性や整合性によって妨げられた複数の自己へのまなざしをその本人にも周囲にももたらす。
- ・多元的自己観に立つ教育実践は「学習者研究」を成立させ、より学習者の実態に即した授業を行うという観点を国語教育実践に与える。

これらの可能性を押さえた上で、次節では多元的自己観の限界について検討する。

¹⁹ 原田大介 (2007) 「国語教育における学習者研究の可能性—小学校4年生とのかかわりを通して」、第113回全国大学国語教育学会岡山大会自由研究発表別紙資料、pp.5-6

第3節 多元的自己観の限界

第2節では、多元的自己観に立つ教育論を確認した上で、多元的自己観が見られる国語教育の先行研究を考察し、その可能性について検討した。本節では引き続き多元的自己観に着目しつつ、特に共時的連続性の観点から多元的自己観が持つ課題を明らかにする。

また、本研究ではどのような自己観に立って論を展開するのか、本研究が提案する自己のありかたについても言及する。

第1項 共時的連続性をめぐって

これまで本章では、多元的自己観や多元的自己観に立つ教育の可能性を述べてきた。しかし、多元的自己観には限界もある。それは、浅野が指摘する「複数の友人関係が相互に重なり合わないよう隔離されている」(浅野 1999:45) 多元的自己のありかたに由来するものである。浅野は、多元的自己について次のように説明する。

複数の顔を統合するための高次の視点が「多元的自己」にはないという点を強調しておくべきだろう。前項で見えてきたように、一定のたしかさが信じられているかぎり、ある程度異なった顔を見せていても自己の最終的な統合は、そのたしかさによって担保されることになる。多元的自己に欠けているのはそのような担保だ。それは最終的な統合の約束なしに多元的であるような自己なのである。(浅野 2008:40-41)

つまり、多元的自己観を持つ者は複数の自己のひとつひとつが切り離され、多元化した自己は連続性に欠けているのである。学校で表出する自己と家庭で表出する自己は隔離されたままであり、2つの自己をつなぐような「高次の視点」がない。だからこそ「複数の友人関係が相互に重なり合わないよう隔離されている」状態にあっても、多元的自己観を持つ者は葛藤することなく、隔離したそれぞれの自己をそれぞれの関係の中で表出するのである。このことは、岩田が指摘する次の調査結果の分析とも重なっている。

多元的な自己意識と、いわゆる自己拡散で指摘されるような孤独感や虚無感などネガティブとされるような意識との関連が限定的なものでしかないということである。多元化した自己の中に偽りの自分を見出さず、いずれも本当の自分とする場合には、孤独感や虚無感を感じる割合が低くなっている。²⁰

多元的自己観を持つ者は、状況や関係性によって異なる自己を表出し、そのひとつひとつが隔離された状態であっても、「孤独感や虚無感を感じる割合」が低いとされているのである。つまり、浅野や岩田ら社会学者がとらえる多元的自己は、共時的一貫性のみならず共時的連続性も欠けた

²⁰ 岩田考(2006)「多元化する自己のコミュニケーション—動物化とコミュニケーション・サバイバル」、岩田考・羽瀨一代・菊池裕生・苫米地伸編(2006)『若者たちのコミュニケーション・サバイバル—親密さのゆくえ』、恒星社厚生閣、pp.3-16

状態を指しているのであり、だからこそ共時的に複数存在する自己に整合性がなくても、葛藤は生じない。こうした自己観は、第1章の【表1】では【F】に該当する。

このように、共時的一貫性も共時的連続性も見出さない自己観には、深刻な問題が潜んでいると本研究では考える。それは、複数の関係性において複数の自己を葛藤することなく表出することが、多元的自己観を持つ者に対して、ひとつひとつの場や状況、関係性での言動を無責任にさせる危険性があるからである。

たとえば以前に勤めていた中学校で、当時1年生だっためぐみ（仮名）は、「私はクラスの中では“盛り上げキャラ”だから」と言い、学校における自己をすべて“盛り上げキャラ”として表出していた。学校での自己が“盛り上げキャラ”としてつくられているために、授業においてなされる発言、記述は、すべて“盛り上げキャラ”という限定された表現でしかなかった。「空中ブランコ乗りのキキ」の感想を書く際にも、授業とは関係のない冗談を交えてしか書くことができず、彼女のことばは自動化されたものでしかなかった。

彼女は、「家では違う私だけど、クラスはクラス、塾は塾というように、その場や関係性でつくられるからいい。クラスは“盛り上げキャラ”でいく」と考えていた。彼女は、家での自己、クラスでの自己、そして塾での自己というように、その場で立ち上がる自己を自覚的に、戦略的に構築していた。このようなめぐみの状況は、浅野が指摘する問題と同様のものである。

ここ（ある関係の中で期待しうるものをその関係の中のみ局所化しようとする態度—引用者注）で行われているコミュニケーションは何らかの理念や利害の共有を前提にしたものではなく、その都度のコミュニケーションの円滑な接続のみに支えられたものとなる。そこで伝えられるメッセージは一種のネタに過ぎないものへと格下げされ、そのネタを通してコミュニケーションがつながっていくということの方がはるかに重要に感じられるようになる。いわゆる「ネタ的コミュニケーション」²¹（中略—引用者）とよばれるものがそれだ（鈴木2005、北田2002）。（浅野2008:39）

めぐみにとっては家でのやり取りも、塾での友人関係も、そして授業中のできごとすべて「ネタ的コミュニケーション」でしかなかったのである。これは、第1章第2節で取り上げた幸太や、原田が実践報告で描いた学習者菜摘の様子とも重なる実態であり、学習者のことばの学びを深めようとする国語教育にとって、看過することのできない状態である。

土井はこうした実態を「断片化した自己は、「いま」にしか強いリアリティを感じることができなくなる」（土井2008:169）と懸念し、多元的自己観を持つ若者について次のようにも述べる。

現代人のアイデンティティは多元化してきた。しかしそれは、個々の場面で呈示される自己像が互いに相対化されていくということでもある。人間関係が錯綜し、そこに葛藤がある場合には、相手に応じて切り替えられるおのおのの自己が、互いに矛盾を孕んでしまうことも多い。あの集団にいたときの自分とこの集団にいるときの自分は、それぞれ違った自分と感じられ、そこに一貫性を見出しにくくなる。ある人物の前で演じられるキャラと別の人物の

²¹ 鈴木謙介（2005）『カーニヴァル化する社会』、講談社現代新書
北田暁大（2002）『広告都市・東京—その誕生と死』、廣済堂出版

前で演じられるキャラが、まったく正反対の性格のものである場合も少なくない。こうして、自己の統一的なイメージはだんだんと揺らいでいく。今日の生のリアリティの希薄化は、具体的にはこのような様相をともなって進行してきた。(土井 2008:196)

土井は多元的自己観を持つ者について、「そこに葛藤がある場合」を想定し、「自己の統一的なイメージはだんだんと揺らいでいく」という状況を指摘した。しかし浅野や岩田は先に触れた通り、そのひとつひとつが隔離され連続することのない多元的自己観には、孤独感や虚無感がなく、そのため葛藤もないとしている。

土井も浅野も岩田も同様に自己の多元性を論じておきながら、主張のずれが見られるのはなぜだろうか。ここで、辻大介が行った調査とその分析²²を確認する。

辻の調査は、首都圏 30 km内に在住し、親と同居する 16~17 歳を対象に、アンケート形式で行われた。アンケート項目は、浅野らの調査結果との関連性をはかるため、1つを除いて²³青少年研究会の調査項目と同一である。辻の結果分析からは、浅野らの調査と同様に、「自分らしさをたぬくことを大切にしている一貫主義者」のアイデンティティ「一元型」、そして「自己が多元的に感じられるからといって、必ずしもアイデンティティの動揺や拡散につながるわけではない」というアイデンティティ「多元型」のタイプが抽出されているが、この2つのタイプに加え、辻はアイデンティティ「不定型」を提示し、3つの分類から調査結果を考察している。

辻の示す「不定型」は、「自分らしさの感覚をもちにくく、自分らしさの一貫性も乏しい」者たちのことで、「“仮の自分” 感覚が高く、本当/偽の自分を使い分ける」ことが多いとされている(辻 2004:153)。辻は、こうした「不定型」は女性に多く、「どこかに今の自分とは違う本当の自分がある」という感覚がつよく、アイデンティティの拡散や動揺が見られるとも論じている。

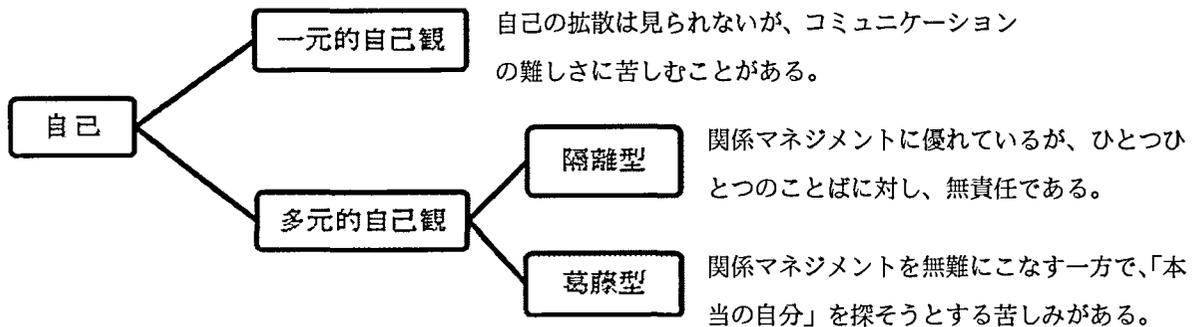
このような「不定型」が、先の土井の論と一致するのではないだろうか。土井が指摘した、自己の多元化に共時的連続性を見出すからこそ葛藤を抱く者たちは、辻の言う「不定型」に当たると思われる。そして浅野や岩田の言う、自己の多元化に共時的連続性を見出さないからこそ葛藤が生じない者たちが、辻の「多元型」に当たるとはならないだろうか。このように仮定すると「不定型」の者たちは、「願望としてはかつて以上に「素の自分の表出をしたいと思って」(土井 2004:68) おり、「純粋な自分に強い憧れを覚え(中略—引用者)かえって自分を見失い、自己肯定感を損なうという事態におちいつている」(土井 2008:123) 可能性がある。そうであるならば、「空気が読めない」などに見なされる一元的自己観を持つ者は、「素の自分を表出したい」と思ってもなかなかできずにいる「不定型」の者たちにとっては、疎ましい存在であると同時に実は羨望する存在でもあるだろう。

ここで、浅野らおよび岩田の「自己一元型」と「多元的自己」、土井の「断片化した自己」、辻の「不定型」を援用して、本研究における一元的自己観と多元的自己観について整理しておく。

²² 辻大介 (2004) 「若者の親子・友人関係とアイデンティティ—16~17 歳を対象としたアンケート調査の結果から」、『関西大学社会学部紀要』第 35 巻第 2 号、関西大学社会学部、pp.147-180

²³ 新たに加えられたのは 7 の設問で、「はい/いいえ」で回答するものではなく、対立する選択肢(「どんな友だちと話しても、自分のキャラ(性格)はほとんど変わらない」との 2 択式の設問である。辻 (2004:151) を参照のこと。

【図2】一元的自己観と多元的自己観



本研究では多元的自己観を、多元化した自己を「統合するための高次の視点」を必要とせず、共時的連続性を見出さないため葛藤が起らない「隔離型」と、多元化した自己を「統合するための高次の視点」を必要とし、共時的連続性を見出すために葛藤してしまう「葛藤型」に分類した。このことをふまえて本項では、多元的自己観の限界について検討する。

先に確認した通り、多元的自己観という観点の導入は一元的自己観を持つ学習者に対し、一貫した自己に縛られる必要のないことを示す。関係マネジメントの面においても、その苦しさが自己の一貫性を真摯に守ろうとする姿勢から生じるものであれば、多元的自己観という観点の提示は、苦しさを緩和する戦略手段のひとつとなるだろう。そして、一元的自己観を自然化し疑うことのない国語教育に対して、自己観の転換を図ることができる。

しかし一方で、多元的自己観には限界もある。それは、多元的自己観における隔離型に見られるように、多元化した自己への責任を引き受けないことで、「ネタ的コミュニケーション」としてその都度の言動に無責任になってしまうことである。また、多元化した自己を「統合するための高次の視点」を必要とするあまり葛藤してしまう葛藤型の学習者に対し、多元的自己観を提示することは何の解決にもならないだろう。自己拡散で指摘されるような孤独感、虚無感を緩和する手段にはなり得ないからである。

上野千鶴子は編著『脱アイデンティティ』において「一貫性のある自己とは、誰にとって必要だったのか?」と投げかけ、多元的自己観の有効性を論じている²⁴。確かに「一貫性のある自己」という自己観は、一元的自己観を持つ学習者にも、多元的自己観を持つ学習者にも、自己の固定化を加速させるだけのものとしてとらえることができる。しかし上野は、次のような状況をアイデンティティの脱構築として考えているきらいがある。

実際のところ、多くの人々は、アイデンティティの統合を欠いても逸脱的な存在になることなく社会生活を送っている。それどころか社会集団が包括的帰属から部分帰属へと変化するにつれ、断片化されたアイデンティティのあいだを、一貫性を欠いたまま横断して暮らすことも可能になった。(中略—引用者) たたとえばテレビでニュースを見ながら同一画面のウィンドウで野球中継をチェックし、さらに電話機を耳に当てているという生活にとって、複数

²⁴ 上野千鶴子 (2005) 「脱アイデンティティの理論」、上野千鶴子編 (2005) 『脱アイデンティティ』、勁草書房、pp.1-41

い。なぜなら佐藤の論では、隔離型の学習者が行っている「ネタ的コミュニケーション」は問題化されず、彼らのその場その場の無責任な言動は、放置されるままとなってしまうからである。隔離型の学習者に必要なのは、共時的連続性という観点を学ぶことである。

一方、葛藤型の学習者にとって佐藤の論は、彼らが抱える孤独感、虚無感を救うものにはなり得ない。自己の複数性と流動性、主体の従属性をそのまま示しても、多元化した自己に共時的連続性を見出し、「統合するための高次の視点」を必要とするあまり葛藤してしまう葛藤型には、学びとまらないのである。

さらに、生越達は学習者について、「子どもたちは、むしろその場に合わせて器用に自分を分断し、多元的に生きることができるようになってきているように思われる」（生越 2003:9）ととらえていたが、生越の指摘は、隔離型が抱える「ネタ的コミュニケーション」の問題や、葛藤型が抱える孤独感や虚無感が可視化されていない。生越の論も、【F】に分類されるだろう。

また、「今を生きる私」の多様性を学ぶ美術教育を提案していた谷口幹也は、学習者について、「子どもたちは様々な場面で「今」の自分を確かめ、位置づけている」と述べていた。しかし隔離型の子どもたちは、様々な場面で「今」の自分を確かめてはいない。彼らは、多元化した自己のひとつひとつを確かめ位置づけようとしなからこそ、すなわち共時的連続性を見出さなからこそ、虚無感や孤独感を抱くことがなかった。つまり隔離型の学習者は、状況的に自己を表出し、その自己について考えることを辞めてしまっているため、多元化した自己といっても、そのひとつひとつは結局固定化したままであるし、多様な自己の矛盾や葛藤は感じていないのである。彼らのことばの学びは、一貫性や整合性を重視する一元的自己観を持つ学習者同様、単一的で固定化したままである。谷口が言う「今を生きる私」たちの矛盾や葛藤をクリティカルに学ぶということは、その矛盾や葛藤を感じていることが前提となっている。私たちは隔離型と思われる学習者に対して、その矛盾や葛藤を感じさせるために、それぞれの自己について考えさせることから始めなければ、つまり共時的連続性の観点を学ぶことから始めなければ、彼らの学びを豊かにすることはできない。

また、多元的自己観における葛藤型の子どもたちに関しても、「「今を生きる私」たちの矛盾や葛藤をクリティカルに学ぶ」ことは、彼らの葛藤を改めて突きつけるだけで、それ以上の学びとしては成立しないだろう。しかし、だからといって多元化した自己を「統合するための高次の視点」を単純に植えつけるのは問題がある。つまり、一元的自己観を単純に提示することはできないと考える。多元化した自己に葛藤する彼らに対し、「統合するための高次の視点」を押しつけること、すなわち一元的自己観を単純に提示することは、生越の言う「嘘臭さ」にまみれていると辟易させるだけのものか、考えることをより放棄させる「大きな物語」として無批判にすぎりつくだけの対象となるかである。谷口が言うように矛盾や葛藤を学ぶのではなく、また「統合するための高次の視点」を単純に植えつけようとするのではなく、矛盾や葛藤を抱えながらも、多元化せざるを得ない自己について改めて考えることが、葛藤型の子どもたちにとって必要な学びなのではないだろうか。

第2項 一貫性を拒否し、連続性を重視すること

では、具体的にはどのようなことばの学びが想定できるか。浅野の論に知見を得たい。

消費文化の中で流通し、享受されるサブカルチャー的作品のいくつかは、若者に自分自身について真剣に考え、自分自身についての認識を深め、かけがえのないものとして形成していく手がかりを与えている。そうした場合それらの作品はいつてみれば彼らの尊厳のよりどころなのであり、ときとして彼らの中で「譲れない一線」として認識させることにもなる。(中略—引用者)

古典的な意味でのアイデンティティを確立することは今日の社会ではとても難しくなっている。だから、このような消費文化の享受を通してアイデンティティが大人の望むような意味での「確立」されるなどということは期待しない方がよい。しかし、その過程(強調—引用者)を通して彼らが自分自身へと視線を向け、自らの尊厳を感じ取るという点は、特に教育的な観点からみた場合、きわだって重要な利点ではないだろうか。(浅野 2008:44)

多元的自己観を持つのが一元的自己観を持つのが、学習者にとって必要なことばの学びとは、サブカルチャーをも含む「言語文化」とのかかわりを通じた「自己認識」の過程なのである。過程だからこそその行為は常に流動的であり、単一的ではない。また、一貫性や整合性も問題とされない。

しかし、「自己認識」の過程をつねに求めることは、隔離型の学習者が繰り返す自動化した言動を問題化し、葛藤型の学習者に対して多元化せざるを得ない自己を考えさせることになるだろう。本質的な自己を認識することで自己の確立を目指すのではなく、自分について考えるという複数の行為そのものを流動的に重ねていくことが、複数の自己を連続させるのに必要であると考えられる。つまり、通時的一貫性や共時的一貫性を拒否することと、通時的連続性や共時的連続性を重視することが肝要なのである。本研究で目指すのは、第1章の【表1】や【表2】、また本章の【表3】における【B】と【E】を兼ね合わせた国語教育である。

このような学びの姿は、多元的自己観に立つ国語教育として位置づけた先行研究において、部分的に見られるものである。たとえば「主体=従属」を指摘し通時的一貫性を求めない山元隆春は【B】に位置する論である。また、アイデンティティを「個人をとりまく様々な関係性」(長澤ほか 2004:2)とする長澤貴と牧戸章や、「分裂した自己を統合することの拒否」という難波博孝の主張は、【E】に位置する論である。

さらに、国語科の授業/教室空間という2つの観点から、子どもたちのコミュニケーション能力を育てようとする山元悦子と稲田八穂は、国語科の授業と教室空間とに多元化された自己を、コミュニケーション能力という結節点でとらえさせようとしているように見える。また、磯貝淳一と森美智代は、「教えるべき内容」と「学習者にとっての必要」が決して無関係ではないことを示し、その2つを交差させた中での「書くこと」実践を展開しているし、片桐啓恵は、社会問題を語ることを通して「社会→自分」(片桐 1998:87)というまなざしを育てていた。さらに原田大介は、授業内外における複数の自己が乖離する学習者に対し、「なつみが学校での学びを生活から乖離させている原因」(原田 2007:別紙6)は何なのかを真摯に探ろうとしている。実践者たちは、複数の自己の結節点を学習者に何とか生み出そうとしているのである。つまりこれらの実践は、学習者の多元的自己に共時的連続性を見出そうとしたものであり、【E】に位置づけることができるだろう。

しかし前節でも述べたように、研究者や教師が持つ自己観は研究や実践の前提であり、「学習者

の自己を多元的に見ている」といったような明確な記述や学習者の描写は、自己あるいは多元的自己観を研究の観点としない限りは見込まれない。また、多元化された自己をどのように学びへと導くのかについても、同様に明確に語られることはない。よって実践報告からは、一元的自己観や多元的自己観に関心を持つ者だけが「複数の自己の結節点を学習者に何とか生み出そうとしている」と想像することしか叶わない。

本章での考察によって多元的自己観や、多元的自己観に立つ教育理論は、共時的連続性を重視しない点で限界があることが明らかとなった。第1章では一元的自己観を持つ研究以外を多元的自己観として暫定的に定義したが、ここで、浅野智彦ら社会学者が用いる意味にも沿う形で【F】を多元的自己観とする。

【B】や【E】に位置づく国語教育では、一貫性を求めず連続性を重視するような主張がなされていた。実践報告はどうしても明確に位置づけられないが、「複数の自己の結節点を学習者に何とか生み出そうとしている」点において、一貫性を求めず連続性を重視していると考えた。それは、教科教育学としての国語教育が、通時的にも共時的にも複数の自己に連続性を見るからこそ、「教科」という枠や「授業」という場での働きかけを通して、学習者を育てようとするからであろう。複数の自己に連続性がなければ、「教科」や「授業」として行われる学習者への働きかけは、「教科」や「授業」外の自己にまったく影響しないこととなり、教科として教育を行う意味がない。一方、教育学や社会学は、「教科」や「授業」を殊更考慮する必要がないため、複数の自己に一貫性のみならず連続性がなくても、ポストモダンの自己として問題化されない場合がある。

また、先に「部分的に」と述べたように、【B】と【E】をあわせ持つ国語教育の研究は、管見の限り未だ存在しない。本研究で目指すのは、一貫性を拒否し連続性を重視する【B】と【E】の両方を兼ね合わせた国語教育である。

以上、本節では多元的自己観の考察に端を発し、さまざまな論者の主張を検討してきた。ここで、【表1】をもとに再度自己観を整理する。

【表4】 自己観の整理 (4)

| | | | |
|-----|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 通時性 | 【A】 通時的―貫性○ 通時的連続性○ | 【B】 通時的―貫性× 通時的連続性○ | 【C】 通時的―貫性× 通時的連続性× |
| 共時性 | 【D】 共時的―貫性○ 共時的連続性○ | 【E】 共時的―貫性× 共時的連続性○ | 【F】 共時的―貫性× 共時的連続性× |

↓
一元的自己観

↓
本研究で目指す
国語教育

↓
多元的自己観
※浅野や岩田の
多元的自己観
鄭や上野のポストモダンの自己

- ・多元的自己観を持つ学習者は、状況的に自己を表出し、それぞれの自己に連続性を見出さない。そのため彼らは自己について考えることを辞めてしまっており、学びは結局単一的で固定化したままである。よって多元的自己観を提案しても、自らの言動についての無責任さへの解決とはならない。
- ・【E】に位置づく葛藤型の学習者に対して、多元的自己観を提案することは彼らの虚無感や孤独感の解決とはならない。

本研究が目指す国語教育は、本章で検討した多元的自己観の可能性と問題点の両方を引き継ぎたいと考えている。自己の一貫性を当たり前のこととして考える従来の国語教育を批判し、自己の複数性や流動性を重視しつつも、ひとつひとつの自己について考えようとする姿勢を育むことが国語教育に必要であると考え、自己の一貫性を求めず連続性を重視するという形で、国語教育の理論と実践を提案することを目指すのである。

第3章

新たな国語教育の構築に向けて

第3章 新たな国語教育の構築に向けて

第2章では、社会学の観点から一元的自己観の課題や多元的自己観の可能性について検討した。一元的自己観はコミュニケーションの難しさに直面したり、言語活動をある一定の方向に集約し、学びを狭めたりする課題があり、一元的自己観を自然化している国語教育は、学習者の実態に適合しないことが明らかとなった。

対して多元的自己観は、学習者の実態に適った自己のありかたであり、一元的自己観が抱えるコミュニケーションの難しさや言語活動の課題を緩和する可能性を持つ。しかし、多元的自己観は状況的に自己を表出し、それぞれの自己に連続性を見出さないことから言動に無責任になったり、状況的自己に対して虚無感や孤独感を抱えたりする点で限界も見出される。

本研究では、一元的自己観を当然とする国語教育を批判しつつも、多元的自己観の可能性と課題をふまえて、一貫性を拒否し連続性を重視する自己観を採用する。

第1節 クィア・スタディーズへの接近

本章では自己に一貫性を求めず、連続性を重視するという形で、新たな国語教育の構築を目指すために、理論と運動の両面が研究に大きな影響を及ぼし、アイデンティティの構築とアイデンティティの解体とで葛藤が起きているクィア・スタディーズについて考察を行う。

第1節ではクィア・スタディーズの概要を押さえ、理論と運動の両輪でなされる研究であることを確認する。また、第2節では戦略的本質主義という立場の考察を通して、新たな国語教育の構築への手がかりを抽出する。最後に第3節では、クィア・スタディーズと当事者性の問題について検討し、クィア概念とことばの学びとの連関性を示したい。

第1項 クィア・スタディーズの概要

「クィア (queer)」とは、もともと「変態」や「おかま」などを意味する男性同性愛者の蔑称であったが、投げかけられる「クィア」に対し、当事者たちがそれを逆手にとってあえて「クィア」を名乗り、用いるようになった語である。現在では「クィア」は、異性愛の枠組みではくくることができない、性的マイノリティを含みこんだことばであると理解されている。

クィア・スタディーズは、戦後アメリカにおけるホモファイル運動などの同性愛解放運動や、1970年代から80年代におけるレズビアン/ゲイ・スタディーズの潮流をふまえながら、1990年代に台頭する。河口和也は、「レズビアン/ゲイ・スタディーズ以前」「レズビアン/ゲイ・スタディーズ」「クィア・スタディーズ」の3期に分けて、クィア・スタディーズの史的考察を行っている¹。

¹ 河口和也 (2003) 『思考のフロンティア クィア・スタディーズ』、岩波書店

河口によればレズビアン／ゲイ・スタディーズ以前、19世紀後半では、同性愛を「病理」ととらえ、差別や厳罰の緩和を図る動きが見られたという。その流れを受けて戦後アメリカでは、主流社会に受け入れられる「マイノリティ」の地位を獲得するために、ホモファイル運動などの同性愛解放運動が行われた。

1951年に設立された「マタシン協会」(ホモファイル運動を担う主要組織—引用者注)は、当初その活動はほとんど秘密裏に行われていた。マルクスによる階級的抑圧の分析に依拠しながら、初期の論考では同性愛者は「支配的文化内部で囚われの身でありながら未だ「社会的少数派」であるという自覚をもたない集団」としてとらえられていた。「マタシン協会」の政治目的は、社会的抑圧とたたかっていけるように、同性愛者のあいだの集団的アイデンティティを醸成することであった。(河口 2003:9)

マイノリティの地位を獲得しようとする戦後アメリカのゲイ運動黎明期について、河口はそのラディカルさを指摘する。しかし一方で当時の運動は、ゲイやレズビアンすなわち自分自身に関する見解を、医学や法律、教育等の専門家の見識に依存するような状況であったという。また、「マタシン協会」はレズビアンを考慮する姿勢がなく、レズビアンによって「ビリティスの娘たち」という組織がつけられている。

その後1969年にはニューヨークで「ストーンウォール事件」²が起これ、ゲイ・コミュニティ文化の萌芽期に突入する。当時のレズビアン／ゲイ運動は、主流文化や制度に対抗するという戦略を取りながら社会改革を目指していた。また、こうした運動を支えるのは、アカデミズムにおいて、ゲイであることを明らかにしながら同性愛研究を行ったアルトマンのように、非異性愛者であるというアイデンティティの表明である「カミングアウト」であったと河口は指摘する。

1970年代になると、ジョージ・ワインバーグが「ホモフォビア(同性愛嫌悪)」という概念を提唱し、問題は個人にあるのではなく、同性愛を差別し抑圧する社会の方にあるということを摘発したとされている。このことについて河口は、「レズビアン／ゲイ研究にとって、「同性愛嫌悪」という概念を確立したのは、まさにパラダイム転換といってもよい」(河口 2003:29)と評価する。

またこの頃になると、フェミニズムとのかかわりからレズビアンの問題が可視化されるようになり、レズビアンの問題は同性愛の問題であるとして、ゲイ男性とひとくくりされる姿勢に異議を申し立てる風潮が生まれた。

ゲイ男性とレズビアンとは、同性愛、すなわち性的対象選択において共通性を有する。しかし、セクシュアリティをジェンダーという軸で切ってみると、それはまた異なった様相を呈するのである。ここに、ジェンダーとセクシュアリティという二つの軸の交差する地点に位置するレズビアンの問題が生まれてくる。(河口 2003:32)

² 1969年6月27日、ニューヨークのグリニッジ・ビレッジにあるゲイバー「ストーンウォール・イン」に警察が介入し、客たちが3日間バーに立てこもった事件。現在ストーンウォール暴動は、「解放主義的運動のひとつの「起源」として知られ、象徴化され、現在でもパレードをはじめとする性的マイノリティによる／のためのさまざまな文化活動として継続されている」という(河口 2003:20)。

しかし、一方でこの頃の女性運動や女性学は、レズビアンをめぐる問題に対して「慎重に距離を取っていた」(河口 2003:33)。その理由を河口は次のように説明する。

当時の女性運動が、男性との平等な権利を保障しようという政治的企図をもっていたために、レズビアニズムと結びつけられることが女性運動全体に対するマイナスイメージとなり、否定的な影響をもたらすと考えられていたからである。(河口 2003:33)

当時のフェミニストたちは、レズビアンを「男と一体化する女」ととらえていたこともあり、自らが行う運動に対しレズビアンをめぐる問題は悪影響であると考えていたという。だが、1970年には全米女性機構第2回総会において、「ラディカルレズビアン」と称するレズビアンたちが、「女と一体化する女」宣言を行っている。このことによりレズビアンの問題は、異性愛女性を含む女性すべてにとっての問題であることが示された。

このようにさまざまな運動が成熟する中で、次第にエスニシティや人種をめぐる差別構造についても目配りがなされるようになり、アイデンティティ・ポリティクスや、セクシュアリティの問題が取り上げられるようになった。

こうした流れは1990年代に入り、「クィア理論」として思想や哲学、文学などの領域で発展していく。「クィア」ということばをアカデミックな場において初めて用いたテレサ・デ・ラウレティスは、「一人の人間の内部を通り過ぎる様々な線分をいかにしてとらえるかを模索する理論」、「既存の学問領域を横断すること、あるいはそれに対して批判的考察をおこない、学問的枠組み自体を超えていくための実践的方法論」としてクィア・スタディーズをとらえる。

クィア・スタディーズでは、自己と他者、もしくは自己の内部に存在する無数の差異に対して、どのように目を向けるのかや、学問としての一貫性をも拒否していくことが重視される。このことについて河口は、次のように述べている。

「クィア」概念やその実践は、規範に対して徹底抗戦を挑み、規範が押しつけてくるカテゴリー化や二元論を瓦解させようという指向性を持つ。ここでは、異性愛／同性愛、男／女、白人／非白人、理論／実践、精神／身体、理念／現実などのさまざまな二元論的思考それ自体が疑問視され、そうした二項対立を実体化するような境界が問題化されることになる。

「クィア」概念や実践は、規範に抵抗する者にとって、約束の地を与えてくれるものではない。むしろ、規範によって自己や集団の統一性が保障されているとするならば、規範に対し徹底的に抗うことは、自己や集団そのものの統一性を崩壊させるような「危険」に身をさらすことにもなる。切った刀で自分自身をも切りつけてしまう「危険性」をクィアの思想ははらんでいる。したがってこのような考え方は、マイノリティの自己正当化の思想ではないし、解放主義的な運動の文脈における〈解放〉という考え方がもつ、あらかじめ指定された最終目標へ向かう政治的使命にもなじまない。(河口 2003:vi)

また、飯野由里子は「便宜上作ったひとつの仮説、キー概念であって、つまり、ひとつの安定しているアイデンティティではありません」というクィアをめぐるラウレティスのことばを引用

し、「クィア・セオリー」を説明する³。このことについては、キース・ヴィンセントも討議において、「クィア」というのは、人間ではなく、一種の考え方にすぎない」「クィアというアイデンティティはない」と述べている⁴。つまり「クィア」とは、LGBT⁵など性的マイノリティのアイデンティティを指す概念なのではなく、あくまで考え方や立ち位置、観点のひとつなのである。

さらにデイヴィット・ハルプリンは、「クィアは、なにか特定のものを指ししめずとは限らない（強調一筆者）。それは本質なきアイデンティティである」⁶と述べ、河口は「本質なきアイデンティティ」という語義矛盾を肯定的にとらえる。「本質なきアイデンティティ」が示す曖昧さや不確定性こそが、クィア・スタディーズの可能性なのである。

第2項 「実践」としてのクィア・スタディーズ

以上のようなクィア・スタディーズは、アカデミズムの空間に留まらず、LGBTなどのアクティビティ（運動や活動）においても展開されている。

たとえば、2000年に行われた「東京レズビアン&ゲイ・パレード」の実行委員長であった砂川秀樹は、パレードでの経験を通して、アカデミズムにおける理論と現実との乖離を指摘する。

ポスト構造主義的思想潮流の中で「アイデンティティ」や「主体」を前景化させる実践が問題視される傾向が強い現在、マイノリティとしてのポジションを基盤にして主体を構築すると想定されるであろうパレードに対して、しかも、その名に「レズビアン&ゲイ」という、それこそ「アイデンティティ語」を据えるパレードに対してはなおさら、「アイデンティティ・ポリティクス」という名を用いての批判が、特にアカデミックなポジションから向けられることは想像に難くない。

この感動（パレード参加者の感動—引用者注）と批判の間に、アカデミックな言説空間のただ中に立つ研究者たちとその者たちから距離のある人々の乖離が見える。⁷

砂川は、性的マイノリティの人権擁護団体にも参加しているジュディス・バトラーもまた、「実践家」や「運動家」としてアイデンティティに対する葛藤を抱えていると見ている。そして、「パレードや祭りに参加した人々の笑顔や感涙を否定してしまうことにつながるような理論を拒否するために、しかし、また、その笑顔や感涙をもたらす実践を他者の生の抑圧や排斥に基づかせないようするため」（砂川 2000:245）に、砂川は「変動する主体」という観点を提案する（第2節において詳察）。そして砂川は、クィアを〈ずれ〉として説明する。

アイデンティティの表象／代表のあり方を批判する前者（米国内で生じた批判—引用者注）

³ 飯野由里子（2007）「クィアする」とはということなのか？、『女性学』第15号、日本女性学会、pp.78-83

⁴ キース・ヴィンセント・小谷真理（1996）「クィア・セオリーはどこまで開けるか」、『ユリイカ 詩と批評』第28巻第13号、青土社、pp.78-98

⁵ レズビアン／ゲイ／バイセクシュアル／トランスジェンダーを指す略語のこと。

⁶ デイヴィット・ハルプリン（1995）・村山敏勝訳（1997）『聖フーコ——ゲイの聖人伝に向けて』、太田出版、p.95

⁷ 砂川秀樹（2000）「変動する主体」の想像／創造—「レズビアン&ゲイ・パレード」とバトラーの再考から』、『現代思想』第28巻第14号、青土社、pp.240-246

のアイデンティティ・ポリティクス批判とアイデンティティそのものの実存性を哲学的に疑う後者（ジュディス・バトラーの論—引用者注）のアイデンティティ批判の間に、決して小さくはない〈ずれ〉が存在していることは明白である。（中略—引用者）

しかし、このような〈ずれ〉のある思想の混在こそが、クィアという語の持つ可能性であり動力なのではないだろうか。〈ずれ〉を持ちつつもポリティクスと理論とが両輪となり、その〈ずれ〉ゆえに蛇行しつつ、異性愛中心社会を駆けるのがクィアという語なのだ。⁸

砂川が指摘するように、クィア・スタディーズは理論と実践の両輪に起こるずれにこそ可能性を見る学問領域なのである。

砂川が抱える理論と実践の葛藤は、理論構築を目指す一方で、実際の教室や学習者という「臨床」と表裏をなす教科教育学に通底する葛藤である。第2章でも見たように、国語教育においても実践報告は、一元的自己観や多元的自己観に関心を持つ者だけが「複数の自己の結節点を学習者に何とか生み出そうとしている」と想像するしかない状況があり、その提案は明確ではなかった。実践を理論や研究として描くとき、そこには「臨床」として現実をどのように語るのかの困難さがつねに横たわっている。

アカデミックな空間である国語教育学において提出される理論は、「臨床」に根ざしたものとなっているのか、実際の学習者を想定し、子どもたちの学びを見取することに努めているものなのか。国語教育学ではこのことが常に問われる。しかし一方で、「臨床」として現実を語ることと、その語りを理論とすることの間には、両立の難しさが存在する。そのため、国語教育におけるいわゆる研究者は、「理論」と「臨床」との狭間でときに葛藤することがあるだろう。砂川が言及するアカデミズムと現実との乖離、理論と実践の葛藤は、国語教育における課題でもあるのである。

このような状況の中で、2007年10月にクィア学会設立大会が行われた。クィア学会は、「学際的な研究領域であるクィア・スタディーズに関心のある研究者に、相互交流と研究成果共有のための一つの場を提供すること」⁹を目的として設立された。当日は「日本におけるクィア・スタディーズの可能性」をテーマにシンポジウムが行われたが、シンポジストも沢部ひとみ（ノンフィクション・ライター）、砂川秀樹（文化人類学者／ゲイ・アクティヴィスト）、野宮亜紀（「Trans-Net Japan:TS とTGを支える人々の会」／和光大学非常勤講師）、伏見憲明（ゲイ・ライター）、清水晶子（東京大学大学院総合文化研究科准教授）と幅広いメンバーで議論が交わされた。シンポジウムでは、「なぜ書くのか」などのトピックが論じられる中で、研究・活動と現実とのかかわりにどのような可能性があるのかや、アカデミズムとアクティヴィズムが分けられるのかなどといった意見も出され、研究と実践の両面からクィア・スタディーズを展開する姿勢が見て取れた。

クィア学会設立大会については、シンポジウムの司会を務めた堀江有里が『女性学』において報告している¹⁰。堀江の報告によれば本学会では、クィア・スタディーズを「性と身体、そして欲望のあり方にかかわる諸規範を問いなおそうとする、批判的／批評的な学術探究の総体」（堀江2007:100）と暫定的に定義している。また、本学会における研究対象や方法などへの意を形成し

⁸ 砂川秀樹（2004）「クィアな思想とポリティクス—〈ずれ〉のある両輪をたずさえて」、越智貢・金井淑子・川本隆史・高橋九一郎・中岡成文・丸山徳次・水谷雅彦編（2004）『岩波 応用倫理学講義5性／愛』、岩波書店、pp.233-239

⁹ クィア学会設立大会趣意書（2007年10月27日於：東京大学駒場キャンパス）

¹⁰ 堀江有里（2007）「クィア学会が始動しました」、『女性学』第15号、日本女性学会、pp.100-103

ない姿勢については、次のように記されている。

「クィア・スタディーズ」という実践（強調—引用者）は、フェミニズムやレズビアン／ゲイスタディーズ、トランスジェンダーやバイセクシュアリティにかかわる研究の歴史、それらが生み出される基盤となったアクティヴィズムや人々の生活の営為とも深くかかわる学問領域である。そのため、上記のような合意が存在しないなかでの議論の“場”には、これまでの「継承した歴史への責任」と、「未だ知られていない形で現在を組み替え、未だ知られていない未来を切り開こうとする、批評的・批判的想像力」という二つの要素を含みこむものである（堀江 2007:100-101）

クィア学会の様子や堀江の報告から、日本におけるクィア・スタディーズは、「実践」という側面を大事にしなが、理論と運動（実践）との〈ずれ〉を受け止めつつ行われる知的活動であると言えるだろう。

クィア・スタディーズのこのような側面は、教科教育学の一領域として、理論と実践の両者を見据える国語教育と共通するものである。またクィア学会シンポジウムでは、「なぜ書くのか」といったような話題が取り上げられ、活動における自己をも焦点化しようとするクィア・スタディーズは、国語教育に知見を与えることが見込まれる。

第2節 クィア・スタディーズにおけるアイデンティティの問題

クィア・スタディーズは、理論と実践の間にある〈ずれ〉や矛盾を受け入れながら、その両輪で展開される知的活動である。このようなクィア・スタディーズにとってアイデンティティ・ポリティクスの問題は、アイデンティティの解体が強調されながらとらえられる一方で、その解体論に対し批判的な態度も見受けられる。それは、クィア・スタディーズにおいて運動の主体としてのアイデンティティが重視され、アイデンティティの解体がアクティヴィティを成立させるつか、懐疑的な見方も少なくないからである。このような見解は、「臨床」として現実を語ることと、その語りを理論とすることの間にある困難や葛藤を抱える国語教育学の現状と非常に近い立ち位置を示している。

また、アイデンティティ論を拒否しながらも、アイデンティティの解体へと早急に向かわないクィア・スタディーズは、自己の一貫性を拒否しつつも、自己の連続性を重視する本研究に深い示唆を与えると期待できる。

そこで本節では、レズビアン／ゲイ・スタディーズにおける戦略的本質主義という立場を取り上げながら、多元的自己観を乗り越えた形で、国語教育における新たな自己観を提案するために、アイデンティティの構築と解体について考察を加えていく。

なお、本研究はこれまで一貫して「自己」という語で論を展開してきたが、本研究にて追究したい「自己」は、クィア・スタディーズにおける「アイデンティティ」として読むことができると判断し¹¹、本章では、クィア・スタディーズとアイデンティティの問題を取り上げることにする。

第1項 戦略としての本質主義

戦略的本質主義は、特にレズビアン／ゲイ・スタディーズの文脈において、「動くゲイとレズビアンの会」(略称アカー)が取った立場である。アカーは、ゲイ・アイデンティティをめぐる論文「直腸は墓場か」をまとめたレオ・ベルサーニを参照しながら、次のように主張する。

アイデンティティにこだわることは「本質」を探ることとは違うはずだとベルサーニは主張している。「押し付けられたアイデンティティを脱構築することでは欲望という習慣を消すことはできないので、アイデンティティに対しての抵抗をその欲望の内側から試したほうがよいかもしい」と彼は書く。「欲望の内側からアイデンティティに対して抵抗を行う」とはどういうことかという、アイデンティティをいったん引き受けてから脱構築しようとい

¹¹ アンソニー・エリオットは *CONCEPTS OF THE SELF*において、これまで自己という概念がどのようにとらえられてきたのか、シンボリック相互行為論に始まりゴフマン、ギデンズ、フーコー、バトラー等の論者を取り上げ、クィア理論からポストモダンの自己観にまで考察を加えている。

本書でエリオットは、クィア・スタディーズやバトラーの論における“identity”という語を“the self”と同様に使用している。本研究では、クィア・スタディーズにおけるアイデンティティの問題を自己観の問題としてとらえる上で、本書が自己論を扱う書でありつつも、バトラーやクィア・スタディーズにおけるアイデンティティ論を自己論としてまとめていることも参考とした(アンソニー・エリオット[2001]、片桐雅隆・森真一訳[2008]『自己論を学ぶ人のために』、世界思想社)。

うことだ。¹²

アカーは、研究における同性愛者の主体構築が遅れている日本の状況をふまえ、「レズビアンやゲイの主体のないところに、レズビアン/ゲイ・スタディーズは成立し得ないし、またその主体の脱構築もあり得ないのである」(ヴィンセントほか 1997:46) と指摘する。アイデンティティの解体や脱構築は、アイデンティティが構築されたあとに行われるものであり、アイデンティティ・ポリティクスの問題を見通しつつも、まずはアイデンティティを構築することが重要であるとして、アカーは「戦略的本質主義」を提案する。

加えてアカーは、主体の「形成」過程として「カミングアウト」の重要性を指摘し、シェーン・フェランの「(ビ) カミングアウト= (be) coming out」を引用する。アカーにとってカミングアウトとは、自らが同性愛者であると周囲に告げるのみならず、そのことによって「同性愛者となる」こと、すなわち同性愛者としての主体が形成されることなのである。

また、「レズビアン/ゲイ・スタディーズの現在」と銘打たれた座談会では、アカーのメンバーでありクィア・スタディーズの入門書を著した河口和也や、クィア学会設立¹³に携わったクレア・マリイも参加し、アイデンティティの問題についても議論が交わされている¹⁴。

(河口) アイデンティティというものがまずあって、それを通して自分がどうやって何かをしていくかということに結びつけるものとしてアイデンティティを考えることも必要だと思う。ただ私はゲイであるためにアイデンティティをもつというよりも、自分を変えていくためにもまずアイデンティティがないとそれを変えていけないと思うんです。レズビアンやゲイのアイデンティティを脱構築していくのはやはりゲイやレズビアン主体なわけです。(浅田ほか 1997:38)

戦略的本質主義の特徴は、アイデンティティを解体する議論の前に、まずアイデンティティの構築を目指すということである。構築と解体(脱構築)に段階設定がなされているのである。こうした戦略的本質主義は、クィア学会設立に携わった堀江有里もかつては採用していた。

私は、性の多様性を、ただ強調するような方法を、いまは採用していない。(中略—引用者) アイデンティティとは、つねに固定化されるべきものではない(強調—筆者)と思うが、それをもって集合行動が培われてきた欧米(特に北米)と、この日本では、状況はあまりにも異なるからだ。であればこそ、差別行動を追求する手法を、この日本では、ひとまずは採用すべきなのではないだろうか。¹⁵

同性愛者のアイデンティティを形成することが、特に日本においては喫緊の課題であり、レズビアンやゲイ自身、すなわちマジョリティの客体としてしか存在することのできなかつたマイノリ

¹² キース・ヴィンセント・風間孝・河口和也(1997)『ゲイ・スタディーズ』、青土社、p.160

¹³ クィア学会設立メンバーは、アカーのメンバーであった風間孝、河口和也らも含まれている。

¹⁴ 浅田彰・鄭暎恵・クレア・マリイ・河口和也(1997)「レズビアン/ゲイ・スタディーズの現在」、『現代思想』第25巻第6号、青土社、pp.18-57

¹⁵ 堀江有里(2004)「クィア—包括的な視点?」、『福音と世界』第59巻第12号、新教出版社、pp.58-61

ティ自身によって、アイデンティティを構築し解体することが重要であるというのが、戦略的本質主義の考え方である。

第2項 戦略的本質主義への批判

アカーを中心とした戦略的本質主義について、異議を唱えているのが伊野真一である。伊野は、ジュディス・バトラーの論に依拠しながらアイデンティティ・ポリティクスの問題を取り上げ、アイデンティティ脱構築の必要性を説いている¹⁶。

河口和也は「日本では本質主義的なものを戦略としてとったほうが運動として展開しやすい」（ヴィンセント他[1995:35]）と主張するが、戦略的本質主義とは、構築主義と本質主義の単純な対立図式を持ち込んだ上で、両者の安易な妥協を図る奇妙な呼称である。（伊野 2005:55）

バトラーのパフォーマティヴィティの理論は、カテゴリー化と脱カテゴリー化が同時に生起する、そのどちらの方向性も必然的なものとして生起する、まさにその契機を精緻に読み解くことの必要性を主張していると解釈できる。これは、「アイデンティティは必要である／不要である」という決着のつかない信念レベルの不毛な論争を脱構築してみせてくれる。また、脱構築という作業の意味も、構築がまず行われて、そのあとで脱構築が行われるように必ずしも段階論的に解釈される必要はない。脱構築は、すでに構築されたものの単なる否定を意味するのではない。構築という作用それ自体のなかに、それを揺るがす契機が必然的に孕まれていることを暗示することが脱構築であるし、逆に言えば、脱構築には常に構築が伴っている。（伊野 2005:69）

伊野の論は、アイデンティティの構築と脱構築は同時に行われるべきものであるということ、つまりアイデンティティの構築をめぐる、まず構築されてそれから解体するなどといった、段階を設定することは無意味であることが主張されている。

伊野の指摘をふまえ本研究では、自己の一貫性を拒否し自己の連続性を重視する新たな国語教育に対して、アカーらが打ち立てた戦略的本質主義を採用しない。それは、伊野が指摘する通り、アイデンティティをまず構築してから解体するという段階設定に違和感があるからである。自己の複数性や流動性を重視し、その本質性や一貫性、整合性を疑いつつも、多元化された自己のひとつひとつを考えようとすることは、まず自己を認識し、それからその自己を解体するというような段階性を想定していない。伊野は脱構築に伴う構築の観点を強調しているが、本研究では構築に伴う脱構築の側面を特に強調したい。多元化された自己のひとつひとつときちんと向き合い、考えようとすることは、必然的にその本質性や一貫性、整合性を疑い、複数の自己を流動的にとらえることとなると考えるからである。

ただし伊野は、ゲイのカミングアウトをめぐる、「自己を語るという行為に付随するのは、まさしくカテゴリーの引用という言説実践であり、そのカテゴリーの引用とアイデンティティの内容

¹⁶ 伊野真一(2005)「脱アイデンティティの政治」、上野千鶴子編(2005)『脱アイデンティティ』、勁草書房、pp.43-76

とは非関与である」「私はゲイである」とする言表が単純にアイデンティティを示唆するものではない(伊野 2005:46)としている。この主張はよく理解できる一方で、多元的自己観に見る危険性と同様のものをはらんでいる。

私たちは、「私はゲイである」という言表のみでカミングアウトした友人と向き合い、「ゲイ」として固定化したかかわりをその友人との間に持つ可能性がある。そのとき友人によるカミングアウトは、彼のアイデンティティと単純に結びつけられ、私たちは友人の自己を固定することに加担している。しかし一方で注意を払いたいのは、何かを表明することが単純にアイデンティティと結びつかないことによって、その表明に責任を持たないような状況である。多元的自己観のように、多元化した複数の自己がその場その場で無責任にことばを重ね、自己を言表したとしても、伊野の論ではその無責任さを赦すことにつながるだろう。ここに、伊野論の危うさがある。

ではクィア・スタディーズにおいて、戦略的本質主義を批判しながらもアイデンティティの構築と解体とで揺らいでいる論は他にないだろうか。次の項では引き続き考察を行っていくことにする。

なお戦略的本質主義は、伊野の論に見るように、レズビアン/ゲイ・スタディーズが採用した戦略であるとして、クィア・スタディーズと対立させて批判されることがある。しかし本研究では、レズビアン/ゲイ・スタディーズとクィア・スタディーズとは、明確に分けることができないと判断している。それは、レズビアン/ゲイ・スタディーズの旗手であり、アカーのメンバーであった河口和也や風間孝が2007年のクィア学会設立に携わっていたり、2004年の論考において、レズビアン/ゲイ・スタディーズの立場からクィア理論に懐疑的な見方を示し、戦略的本質主義的な発言をしていた堀江有里も、同様にクィア学会の立ち上げメンバーであったりする事実があるからである。

また、砂川秀樹は、アカーらのゲイ・スタディーズを批判した上でクィア・スタディーズの可能性を示す伊野に対し、その論を評価しながらも「クィア・スタディーズ」と「ゲイ・スタディーズ」という領野そのものを対比させて、「ゲイ・スタディーズ」そのものを批判してしまうことは、不毛な議論となりかねない」と指摘している¹⁷。本研究では、こうした砂川の指摘も参考にして、戦略的本質主義＝レズビアン/ゲイ・スタディーズ、戦略的本質主義批判＝クィア・スタディーズといった図式は採用しないこととした。

第3項 戦略的本質主義をこえて

セクシュアリティ研究等を行いアカデミズムに身を置く一方で、ゲイのコミュニティ・ワーカーという活動家でもある砂川秀樹は、本章第1節でも取り上げたように、アカデミックな立ち位置からなされるアイデンティティ・ポリティクスへの批判に対して、「アカデミックな言説空間のただ中に立つ研究者たちとその者たちから距離のある人々の乖離」(砂川 2000)を指摘している。

砂川は、戦略的本質主義について次のように言及する。

彼ら(「動くゲイとレズビアンの会」引用者注)は、日本における文脈を考慮しつつ、「戦略

¹⁷ 砂川秀樹(1999)「日本のゲイ/レズビアン・スタディーズ」、伏見恵明編(1999)『QUEER JAPAN』第1号、勁草書房、pp.135-153

的本質主義」という戦略を掲げる。彼らの言う「戦略的本質主義」とは、ゲイ・アイデンティティを解体するのはゲイ・アイデンティティが作られてからだという「段階論」に基づくものである。「戦略的」と銘打つのは、「本当は」アイデンティティを「本質的」なものとは考えていないという意味だと解釈できる。(中略—引用者)

「動くゲイとレズビアン」の「戦略的本質主義」のいずれも、主体やアイデンティティの構築や解体に関する議論とアカデミックな領域から距離のある実践との間にある葛藤の解消に向かって踏み出された一歩とは言い難い。(砂川 2000:242-243)

戦略的本質主義に距離を取りつつ、砂川は「スペクトラム状の主体性の間を個人が変動する「変動する0~1の主体」(砂川 2000:243)という主体論を展開する。砂川の「変動する主体」論は、主体をある／なし、構築される／されない(解体する)という二元的にしかとらえられていなかったことを指摘し、パレードの経験を通してその詳細が以下の通りに説明されている。

様々な時代的社会的背景(階級/階層の流動化や再編成、共同体の解体や再構築など)や権力の発動などに応じて、そのスペクトラムのいずれかの方向へ人は構築され、同じ社会においても、個々人によりその0~1のスペクトラム上で占める位置は異なり、同一個人においても常に変動する。(砂川 200:243)

砂川は、ゲイとしてパレードを運営し参加する自己をふり返って、その自己をパレードという「できごと」との「結節点としての自分」と認識する。そのときどきによって、スペクトラム状に変動する「結節点」としての自己という自己観は、多元的自己観に近い様相を示しつつも、スペクトラム状という連続性によって支えられたものとなっている。砂川の変動する自己観は、切り離された多元的自己のように、そのひとつひとつがばらばらであるわけでもなく、またあくまで「結節点」として自己をとらえているため、自己を本質的にとらえようとするものでもない。このような考え方は、第2章【表4】における【B】と【E】を兼ね揃えた国語教育を提案する上で示唆深い観点である。

また、先に取り上げた対談においてクレア・マリイは、アイデンティティをめぐる意見が交わされる中で「矛盾に耐える能力」の重要性を指摘している。

(クレア) 矛盾というのは常にあって、学問でもいいんですが単純化しようという動きも必ずある。(中略—引用者) 矛盾を壊すということではなく受け入れる理論が必要だと思う。(中略—引用者) アイデンティティに関して言えば、矛盾というのは、一つの顔だけをそろえて一つの顔のもとで何かをするということではなく、その顔が常に矛盾を抱えている顔だということを取り入れるような視線を持たなければいけない(浅田ほか 1997:34)

このようなクレアの論は、クィア・スタディーズが抱える矛盾や多元的自己観が抱える矛盾を想起させる。特に第2章で示した【表3】の【E】に該当する葛藤型の者は、「つねに矛盾を抱えている」ということに耐えることが、【表3】の【F】に該当する隔離型の者は、「つねに矛盾を抱えている顔だということを取り入れるような視線を持」つことが必要であろう。さらに「矛盾に

耐える」ことは、矛盾する自己に整合性を見出さず、一貫性のないままに受けとめようとするということにもつながるだろう。

同じくクィア・スタディーズの文脈では野口勝三も、アイデンティティの解体は、私たちの日常や生活レベルで可能かどうか議論されていないと指摘し¹⁸、清水晶子は脱アイデンティティの政治に対し、誰にとってどのような場合に可能なのか（可能でないのか）を明らかにすべきであると主張している¹⁹。クィアのこのような考え方は、自己の一貫性を拒否し自己の連続性を重視する形で、新たな国語教育をどのように提案すべきかという問題に改めて大きな示唆を与える。

ここまでで本章においては、クィア・スタディーズをめぐる以下の点が明らかとなった。

- ・クィア・スタディーズでは、自己と他者、もしくは自己の内部に存在する無数の差異に対してどのように目を向けるのかが重視される。
- ・クィアとは、性的マイノリティといったひとつの安定しているアイデンティティを指すのではなく、考え方のひとつである。
- ・クィア・スタディーズは、理論と実践の間にある〈ずれ〉や矛盾を受け入れながら、その両輪で展開される知的活動である。
- ・クィア・スタディーズにおいてアイデンティティは、特に、「変動する主体」（砂川）「脱構築／構築」（伊野）「矛盾に耐える能力」（クレア）という観点から論じられている。

特に多元的自己観の限界を乗り越える観点としては、「変動する主体」観や、「脱構築／構築」という考え方、「矛盾に耐える能力」を手がかりとしたい。

以上の点をふまえて、次節ではクィア・スタディーズにおける当事者性の問題について考察を加えることにする。

¹⁸ 砂川秀樹・野口勝三・伏見憲明（2001）「対談 クィアが問題か、クレゾールが問題か!?—アイデンティティをめぐるゲイ・リベレーションの争点および展望」、伏見憲明編（2001）『QUEER JAPAN』第4号、勁草書房、pp.237-255

¹⁹ 清水晶子（2006）「キリンのサバイバルのために—ジュディス・バトラーとアイデンティティ・ポリティクス再考」、『現代思想』、第34巻第12号、青土社、pp.171-187

第3節 クィア・スタディーズと当事者性

クィア・スタディーズは、特にLGBTを中心とした性的マイノリティが焦点化される研究・実践である。こうした学問領域を本研究の知見として援用することは、学習者の多くが「マジョリティ」と想定されてしまう国語教育学との差異やずれを取り上げて、学問領域の性質上適さないのではないかという疑問が生じる可能性がある。そこで本節では当事者性という観点に着目し、クィア・スタディーズを当事者性の問題から読み解くことで、国語教育において目指されるべきことばの学びを当事者性との関連から明らかにする。

第1項 当事者性をめぐって

『ゲイ・スタディーズ』では、ゲイ・スタディーズについて「当事者たるゲイによって担われ、ゲイが自己について考え、よりよく生きること」に寄与すること」(ヴィンセントほか 1997:2)と定義している。また堀江有里も、2004年の論考では、個別性を追求するという観点から「レズビアン」にこだわることを主張し、次のように述べている。

この多様化する(と言われる)社会のなかで、「等身大のレズビアン」なんて、描くことはできないのかもしれない。いや、もしかして、そんなものは存在しないのかもしれない。それでも、逃げずに、こだわって、自分のいる〈場〉を掘り下げていったところに、ほかの人々と繋がることのできる“何か”がある、と信じたいのだ。(堀江 2004:61)

このようにクィア・スタディーズでは、性的マイノリティという当事者による当事者研究であると見ることできる。

しかし一方でクィア・スタディーズにおいては、次のような発言も確認できる。

(浅田)もしかしたらみなさんに批判されるかもしれないけども、ぼくは必ずしも当事者主義をとらないんです。つまり、ゲイでなければゲイの本は訳せないとか、レズビアンでなければレズビアンの本は訳せないとか、全然思わない。だけど、訳す人が、訳しながら自分のセクシュアリティについて考えると、そのことを何らかの形で翻訳なり書評なりに反映するとかしなければ、いまおっしゃったように、下手な機械翻訳と変わらないわけですからね。(浅田ほか 1997:25)

ここでの浅田彰の発言は、クィア・スタディーズが当事者のためだけの閉ざされたものではないことを示唆している。このことは、ウィリアム・ヘイヴァーがブリッツマンの論を受けて、「重要なことは「誰でもがクィアである」ではなく、「クィアな何事かが、誰にでも起こりうる」ということ」と述べたことに共通するだろう²⁰。

また、小谷真理は先に引用したキース・ヴィンセントとの討議において、興味深い発言を行っ

²⁰ ウィリアム・ヘイヴァー (1997)、長原豊訳・解題 (1997)「クィア・リサーチ」、『現代思想』第25巻第5号、青土社、pp.71-93

ている。

(小谷)「クィア」というタームは、内実としてはゲイ・レズビアン・スタディーズとして入ってきたわけですね。ところが、ジュディス・バトラーを読んでも、イヴ・セジウィックを読んでも、ヘテロであるらしい自分にもすごくよくわかる。私自身はゲイやレズビアンではないのに、なぜわかるのか。まあそれでいろいろ考えたんですが、それは私が SF ファンだからではないか。

つまり、クロゼット²¹ってというのは、SF 大会やコミケットやオカルト教団や SM のことだと考えられるのではないか。クィアの意味を変態ととらえると、マイナー系のアングラ・カルチャーが全部構造的に入ってくるんですよね。口に出して言えない、あらゆる通常のカルチャー以外のもの全部。で、それはかなりセクシュアリティと関係のあるカルチャーだと思うんですよね。(ヴィンセントほか 1996:91)

小谷は、同性愛者たちにクロゼットの存在が指摘されたように、SF ファンなどアングラ・カルチャー等にも同様の状況が存在することに言及している。同性愛者の問題と、アングラ・カルチャーの問題とを同一視することには賛否両論あろうが、小谷は、クィア・スタディーズを「当事者」として受けとめようとしている。伊野が言うように、「当事者性については、どういう問いを設定するかで、「当事者」の位置も文脈的に可変する」のである²²。クィア・スタディーズは、このような「当事者性」を私たちに触発させる研究領域である。

以上の考察より、本項で取り上げた論者たちは次のようにまとめられる。

- ・ヴィンセントや堀江のクィア…ゲイやレズビアンという当事者として、当事者研究を行うこと。
- ・浅田やヘイヴァー、伊野のクィア…性的マイノリティを中心とした問題を、自分のこととして引き受けること。すなわち当事者性を引き受けること。
- ・小谷のクィア…当事者性を引き受けて、当事者研究として自分の問題を見つめること。

大まかに3つに分けているが、いずれも主張していることは同じであるといえることができる。共通しているのは、「当事者性を引き受けること」である。

浅田やヘイヴァー、伊野は、クィア・スタディーズを性的マイノリティだけのものと限定せず、そこに当事者性を立ち上げることの重要性を指摘している。また、小谷はアングラ・カルチャーを通して当事者性を引き受け、当事者研究として自分の問題を見つめることを体現している。そ

21 クロゼットについては、大橋洋一が次のような明快な説明を行っている。

友情のなかに同性愛をみるだけでなく、異性愛のなかにも同性愛をみてゆくセジウィックの、また彼女に触発されたクィア理論の横断的思考は、一九世紀以後の西欧文化をクローゼット（隠れゲイの世界）とみることになる。同性愛のもうひとつの隠語「クローゼット」は、英語で「カミング・アウト・クローゼット」（クローゼットから出ること、秘密を告白すること）に由来する。同性愛解放運動における「カミングアウト」は、同性愛者がみずからの性的指向を告白し、主体確立を実現し、自己責任を引き受けるものであり、またそれはヘテロ社会に対して、同性愛の存在を公然と主張する意義を有したし、いまも有している。

大橋洋一（2003）「クィア理論／ホモソーシャリティ／ホモセクシュアル・パニック／クローゼット／レズビアン研究・ゲイ研究」、竹村和子編（2003）『思想読本 10 知の攻略 “ポスト” フェミニズム』、作品社、pp.198-199
 22 伊野真一（2001）構築されるセクシュアリティ—クィア理論と構築主義」、上野千鶴子編（2001）『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.189-211

してヴィンセントや堀江は、ゲイあるいはレズビアンを通して当事者性を引き受け、当事者研究として自分の問題を見つめることを実践しているのである。続いて次の項では、クィア・スタディーズにおいて、明確に当事者性を打ち出している伏見憲明の論を中心に検討を行う。

第2項 当事者となること

砂川秀樹は、これまでのレズビアン／ゲイ・スタディーズが、レズビアンあるいはゲイとして語り、研究してきた意味を次のようにとらえている。

これまで、ゲイ／レズビアンに対し「当事者性（強調一筆者）」を見いだすことのなかった多くの研究者が、自らを「中立」で無色透明な存在として位置づけられながら、あまりにも一面的なゲイ／レズビアンの姿を描いてきたことに対し、ゲイ／レズビアンは「当事者」として語ることで、その研究者が「中立」な存在でも無色透明な存在でもないことを告発してきたのである。その告発の意義は十分に評価すべきであろう。（砂川 1999:136）

こうした立場から、砂川は、「当事者」かどうかはレズビアン／ゲイ・スタディーズにおいて重要な観点であるとしながらも、「当事者」が行うものこそがレズビアン／ゲイ・スタディーズではないという主張も展開している。

砂川は、村上隆則の「問題はもはや「非－当事者」と「当事者」の間ではなく、私たちのセクシュアリティを支える諸構造に対する「無自覚」と「自覚」との間にある」という論²³を引きながら、レズビアン／ゲイ・スタディーズにおいては、「セクシュアリティを支える諸構造に対する『無自覚』と『自覚』（の間に問題がある）」と指摘する。こうした砂川の指摘は、「セクシュアリティを支える諸構造に対する当事者性を引き受けること」と換言できるように思われる。当事者性を引き受けることとは、当該の問題に対して自覚を持つということである。

さらに、砂川は伏見憲明について、「クィア」という語をいち早く日本で紹介した人物であると評価する。

日本では、伏見憲明が、執筆者としてだけでなく編集者として「クィア」という語をしていち早く導入している。その試みは、多様なセクシュアリティのあり方を広く社会に提示し、セクシュアル・マイノリティという言葉さえも越え、この言葉に対して「当事者性」を持つ者たちの対話を成功させており、このような形での「クィア」概念の導入は、セクシュアリティに関する議論に新しい場を提供するという役割を果たしている（伏見 1996、クィア・スタディーズ編集委員会 1996、1997）。（砂川 1999:139）

伏見憲明は、「クィア」概念を日本において早くから用いた人物である。伏見は1991年の『プライベート・ゲイ・ライフ』でカミングアウトし、以降、ゲイ・ムーブメントのパイオニアとして執筆・編集活動を中心に運動を展開している。伏見のクィア理論は、砂川が指摘する通り、性

²³ 村上隆則（1999）「日本のセクシュアリティ・スタディーズ」、関修・木谷麦子編（1999）『セクシュアリティ入門』、夏目書房、pp.231-236

的マイノリティにとどまらない当事者性の思想に支えられており、自らが考える「クィア」について、以下のような主張を繰り返している。

『QUEER JAPAN』は、21世紀の新しい性愛とライフスタイルの文化を創っていくためのムーブメント。その意志に賛同する人は誰でもクィア(変態)であり、誰だってクィア=「私」になれる(下線一引用者)。²⁴

実は僕が九六年頃から「クィア」を言い出したのは、他の少数者やストレートにムーブメントを開いていこうという戦略と、ゲイ・アイデンティティを誰より引き受けている僕が、「クィア」の看板をとることによって、脱アイデンティティ派の言説によって「ゲイ」が相対化され、やっと成立し始めたゲイ・アイデンティティが骨抜きにされることを阻むためでもあった。²⁵

僕は別にアイデンティティが解体しなければいけないとか、そういうことを言っているのではなくて、さまざまなアイデンティティを持った人がいていいんだけど、それを結ぶ緩い記号として「クィア」というのがあったほうが、いろいろな人と付き合えるし、『クィア・ジャパン』のようにヘテロの人とさえいっしょになにかをやれる場面も作れる。そしてマイノリティの側も共同性に閉じられることなく外に開かれていこうということ。²⁶

伏見の主張は、性的マイノリティという当事者としてなされるものでありながらも、「ストレート」「ヘテロの人」や、「さまざまなアイデンティティを持った人」にとっての「クィア」をも打ち出したものである。このような論は、当事者性を強調する他の論者たちと立場を同じくする。伏見もまた、「当事者性を引き受けること」が論の根底にあるように思われる。

さらに、上の引用にある下線部に注目したい。伏見が考える「クィア」とは、「私」になることなのである。伏見は別の論考においても、クィアについて「自分らしく生きよう、そういう社会を実現しようとする人たちはクィアであり、「ふつう」であることが絶対で、つねに「ふつう」でないものを見つけ出し差別していこうとする人たちはストレート、と今度はこちらが勝手に線引きしてしまったところに生じたカテゴリー」²⁷と記しており、伏見がとらえるクィアは非常に幅広いものであることがわかる。

小谷真理がアングラ・カルチャーの実態から、クィア理論やクロゼットを自身の問題として発言したとき、討議相手であったキース・ヴィンセントは、アングラ・カルチャーの問題はゲイの状況と質が違うことを指摘し、何でもクロゼットやクィアを援用して論じることの危険性を指摘していた(ヴィンセントほか 1996)。ヴィンセントの口調は、ゲイの問題こそが過酷な現実

²⁴ 伏見憲明(1999)「はじめに」、伏見憲明編(1999)『QUEER JAPAN』第1号、勁草書房、p.10

²⁵ 小倉東・志木令子・関根信一・溝口彰子・伏見憲明(1999)「私たちの90年代—「ヘンタイ」は時代を創る」、伏見憲明編(1999)『QUEER JAPAN』第1号、勁草書房、pp.71-100

²⁶ 砂川秀樹・野口勝三・伏見憲明(2001)「対談 クィアが問題か、クレゾールが問題か!?—アイデンティティをめぐるゲイ・リベレーションの争点および展望」、伏見憲明編(2001)『QUEER JAPAN』第4号、勁草書房、pp.237-255

²⁷ 伏見憲明(1998)「クィア」、伏見憲明監修・杉浦直行編(1998)『Hの革命—QUEERなSEX事典』、太田出版、pp.59-60

らされていると強調しているかのようであり、「ヴィクティムズ・オリンピック」²⁸を彷彿とさせる。このような状況を鑑みても、伏見が独自に主張する「クィア」は、一般的にはあまり受け入れられる論ではないかもしれない。実際、アカデミズムにおいて伏見の一連の仕事は無視されているきらいがある²⁹。

しかし、学習者に対し本質的な自己を認識させることで、整合性があり一貫した自己の確立を目指すのではなく、自分について考えるという複数の行為そのものを流動的に重ねていくこと、複数の自己の連続性を見出すことを学びとして重視する本研究では、伏見の主張を大切な手がかりであると考え、伏見の考えに基づきながら「クィア」とことばの学びとの関係性について、さらに詳しく検討を加えることにする。

伏見は、自身が編集する『QUEER JAPAN』に、プロローグとして次のような文を掲載している。

「クィア」とは、アイデンティティや帰属を表す言葉ではない。とりあえず、「クィア・ジャパン」ではそういうことにしておこう。「クィア」とは、人がいかに面白く、快く生きていくことができるのかを追求していく上での、表現方法や価値観を反映した紐帯である。だから、「ゲイ」や「レズビアン」でも自己否定を他人に投影してやまないような連中は「クィア」には含まれない。あるいは、「ストレート」でも「マジョリティ」でも自分自身をより肯定的に楽しもうとしている人には、扉はいつでも開かれている。(中略—引用者)「クィア」な態度とは、世間の価値観や規範に対して、思いも寄らなかった角度から「補助線」を引いてみるようなことかもしれない。同じ図形を捉えるのでも、その補助線が引かれることによって、まったく新しい道筋から「解」へと到達できる。そのときのひらめきは、まさに非日常の快樂だろう。「解」とは、「快」のことでもある。「クィア・ライフ」を生きるというのは、そういう人生への態度を実践することだ。どれだけ私たちの「生」を深く揺さぶりうる「快」を獲得できるのか、そのためにどれだけ鋭い補助線で日常を切り取ることができるのか。これはマイノリティの「生きがたさ」ばかりでなく、あらゆる問題に転用することが可能である。(下線—引用者)

30

上の伏見の主張は、「生きることに對する当事者性」を引き受けることが「クィア」であると強調しているように感じられる。もう少し言えば、「自分自身をより肯定的に楽しもう」とする姿勢を大切にしていることから、「自分自身として生きることに對する当事者性」を引き受けることが、クィア・スタディーズの実践であると考えているのではないだろうか。

²⁸ 二見れい子 (1997) 「自分癒しと真のシスターフッドを求めて—サバイバーによる自助グループ活動を通しての発見」、『女性学』第5号、日本女性学会、pp.169-189

²⁹ 砂川秀樹は、伏見憲明 (1991) の『プライベート・ゲイ・ライフ』や、掛札悠子 (1992) の『レズビアンである、ということ』をめぐって、「セクシュアリティの多様性とそれを同性愛／異性愛という二項対立で語る問題点、ジェンダーとセクシュアリティの関係性を意識していたことは明らかであるにもかかわらず、そのことは十分に評価されていない」(砂川 1999:140)、「一九九〇年代半ばから登場するゲイ／レズビアン・スタディーズの研究者が、これら一九九〇年代初期の日本のゲイ／レズビアンの語りや理論を等閑視している」(砂川 1999:146) と指摘している。

³⁰ 伏見憲明 (2000) 「プロローグ」、伏見憲明編 (2000) 『QUEER JAPAN』第3号、勁草書房、p.4

こうした当事者性をめぐって、原田大介は国語教育の立場から次のように論じている³¹。

「当事者」とは、「その人・もの・こととのあいだに直接的な関係がある者、もしくはそう自覚する者」と考える。また、「当事者性」については、「その当事者から受けとる自分自身とのつながりの意識」と考える。(中略—引用者) 国語教育において大切なのは、何かを当事者だと思い、何かを当事者だと思わない(思うことができない)、その「構え」がつくられた自分自身の思想的背景を探ることにある。「ことばの学び」の可能性は、常に自分自身の語りの中に潜んでいる。(原田 2007:54)

原田によれば「ことばの学び」とは、自分自身をある対象の当事者であると思うか思わないか、あるいは思うことができないのか、そうさせてしまう自身の思考的背景を探ることである。つまり、自身の思考的背景において、他ならぬ当事者となることだと言える。

また、伏見は近年の著書³²において、自分が同性愛者であるという認識を持つこと、受け入れることの難しさを指摘し、「自身へのカミングアウト」として論じている。このように自分を自分として受け入れることは、同性愛者のみならず難しく、また必要なことである。「私」になること、「私」であるということ自分を自分自身へとカミングアウトすることは、「自分自身として生きること」に対する当事者性を引き受けること、すなわち「当事者となること」である。伏見の論と、原田の「ことばの学び」観は「当事者となること」という点において通底している。

加えて両者の主張は、状況的に自己を表出し、それぞれの自己について考えることを辞めてしまっている隔離型の学習者や、「統合するための高次の視点」を必要とするあまり葛藤してしまう葛藤型の学習者に対し、「つねに矛盾を抱えている顔だということを取り入れるような視線を持つこと」や、「つねに矛盾を抱えている」ことに耐えることを求めているとも受けとめられる。

本研究では、両者の知見に学び、「自分自身として生きること」に対する当事者性を引き受けること(当事者となること)を重要な学びであると考え。

加えて伏見は、アイデンティティそのものを否認するのではなく、それがどういうアイデンティティなのか—過度な押しつけがないか、その人個人の可能性を閉じ込めていないか、カテゴリーの境界に意識的かを考えることが大切であるとも述べている。伏見は、「人間は、さまざまな共同性に足場を置きながら、それとの一体感を味わったり、違和を感じてみたり、楽しみを得たり、そこでの規範に抑圧感を抱いたり、帰属を変更してみたり、帰属先を改革してみたり……といった存在でしかありえない」(伏見 2007:147)とし、確固不変のアイデンティティを持つことではなく、また、アイデンティティを否定することでもない立場に立っている。

さらに、アイデンティティをめぐって「過度な押しつけがないか」と示す伏見は、加害者性の問題にも目配りしていることが感じられる。「自分自身として生きること」に対する当事者性を引き受けること、つまり当事者となることは、当事者性を真摯に引き受けようとするあまり、他者の当事者性に鈍感になる場合がある。当事者としての私たちには、つねに加害者性がともなっていることを自覚する必要がある。

³¹ 原田大介 (2007) 『国語教育における学習者研究の構築と展開』、広島大学大学院教育学研究科平成 18 年度学位請求論文

³² 伏見憲明 (2007) 『欲望問題—人は差別をなくすためにだけに生きるのではない』、ポット出版

このことは、第1回クィア学会で自由研究発表を行ったひびのまことの主張と重なるものである³³。ひびのは、さまざまな運動にかかわってきた自己の経験から、たとえばゲイ・コミュニティが性的マイノリティとしての運動を展開してきたにもかかわらず、バイセクシュアルやレズビアンといった性的マイノリティへの差別性・暴力性を孕んできたことを告発する。そして「マジョリティとしての鈍感さ」に気づくことの重要性を指摘し、「ここは安心できる場だなと感じたら、自分はマジョリティ側に立っていると考えた方がいい」と発言している。

「自分自身として生きること」に対する当事者性を引き受けること、すなわち当事者となることは、加害者性を引き受けることもなされねばならない。本研究はこのことを重視し、当事者性と加害者性という観点から、ことばの学びを「ことばを通して当事者性を立ち上げること」とする。ここで用いた「ことば」とは、話したり聞いたり、書いたり読んだり、またことばそのものについて考えたり、ことばで何かを考えたりするような、言語活動全般を指している。

伏見が提案するクィア・スタディーズや、ひびのの提言は、「自分自身として生きることに対する当事者性」を引き受けること、「当事者となること」を実践することであり、「加害者性を引き受けること」である。そしてそれは、本研究が考えることばの学びと重なっている。以上の考察から、本研究で目指すべき国語教育を「クィア・スタディーズとしての国語教育」として、より具体化を図ることにする。

³³ ひびのまこと (2008) 「クィア・コミュニティ内部にある権力、差別、暴力を隠蔽せずに「みんな」の運動と空間を作るために必要なことは何か」、第1回クィア学会広島大会自由研究発表資料

第4節 総括

本章では、自己の一貫性を拒否し自己の連続性を重視する形で、新たな国語教育を提案するために、クィア・スタディーズについて考察を行った。

クィア・スタディーズでは、アイデンティティの構築と解体をめぐって、「変動する主体」「脱構築／構築」「矛盾に耐える能力」という知見をえることができた。ここから国語教育における自己観として、次のように整理する。

国語教育では、一元的自己観のように自己の一貫性や整合性を保持するのではなく、また多元的自己観のように多元化した自己を隔離したままにしたり、多元化した自己への葛藤から逃げたりするのではなく、その都度「変動する主体」として、「結節点」としての自己に向き合うこと、自己への連続性を見出すことが重要である。

その都度の自己に向き合うことは葛藤型のように、そのずれや矛盾に悩み苦しむこととなる。だが国語教育では、「矛盾に耐える」ことを重視してひとつひとつの自己を認識することが必要であると考え。また、一元的自己観や隔離型のように自己のずれや矛盾を無視し、ずれや矛盾を「なかったこと」としてふるまう者に対しては、「矛盾に耐える」ことが自己の一貫性を崩すこととなるだろう。

ただし、ひとつひとつの自己を認識するということは、結果自己を固定化の方向に導くのではないかと考えることもできる。しかし、構築には脱構築が伴っているように、ひとつひとつの自己を認識することは、結局ひとつひとつの自己への認識を壊し、更新していることとなる。このことより、本研究において自己を認識するとは、「構築と脱構築」が伴う実践であると考え。

また、本章では当事者性という観点から、クィア・スタディーズについて検討も行ってきた。結果クィア・スタディーズとは、「自分自身として生きること」に対する当事者性を引き受けること、「当事者となること」を実践すること、「加害者性」を引き受けることの3つの側面を持つものであると考えた。

以上のことからことばの学びとは、「ことばを通して当事者性を立ち上げること」とし、そのためには先に述べたように、「構築と脱構築」が伴う実践としての自己の認識が必要であると考え。また、そこではつねに「加害者性」を自覚することが求められる。このことをふまえ、自己の一貫性を拒否し、自己の連続性を重視する国語教育として、本研究で目指すべき国語教育を「クィア・スタディーズとしての国語教育」ととらえ、次章より具体化を図ることにする。

第4章

クィア・スタディーズとしての国語教育

第4章 クィア・スタディーズとしての国語教育

第3章ではクィア・スタディーズを考察し、本研究で目指す国語教育を具体化する手がかりを得た。クィア・スタディーズではアイデンティティの構築と解体をめぐり、「変動する主体」「脱構築／構築」「矛盾に耐える能力」などが論じられていた。またクィア・スタディーズは、性的マイノリティのみを対象としない当事者性に支えられた知的活動であることが明らかとなった。

以上をふまえ第3章では、次のことが確認できた。

- ・本研究におけることばの学び…ことばを通して当事者性を立ち上げること。
- ・ことばの学びを成立させるために目指すべき国語教育…自己の一貫性を拒否し、自己の連続性を重視する国語教育（＝クィア・スタディーズとしての国語教育）。
- ・自己の一貫性を拒否するということ…自己の「矛盾に耐える」こと。
- ・自己の連続性を重視するということ…その都度「変動する主体」として、「結節点」としての自己に向き合うこと。

第1節 ジュディス・バトラーの理論

第4章では、クィア・スタディーズとしての国語教育について具体化を図ることを目指す。そのため本章では、クィア・スタディーズの祖ともされるジュディス・バトラーの理論を詳察し、本研究における理論面を整理する。

本章においてジュディス・バトラーの論を考察する理由は、バトラーが、自己や主体などの本質性を徹底して疑い、つねに「言語」「行為」の結果として語ろうとするからである。「言語」「行為」の結果としての自己というバトラーの論は、本質主義を批判し、国語教育において自己の一貫性を問題にする本研究に対し、示唆に富むと考えられる。

さらには、前章で取り上げたクィア・スタディーズにおいて、バトラーの論は基礎論として位置づいていること、全国大学国語教育学会編の『国語科教育学研究の成果と展望』においても山元隆春が、主体の絶対視を疑う論にバトラーを引用していることをふまえ、ジュディス・バトラーの考察は本研究に必要であると考えた。

第1項 法と主体

ジュディス・バトラーは、カリフォルニア大学バークレー校、修辞学・比較文学の教授である。ヘーゲル哲学の研究で博士号を取得し、フェミニズム理論、精神分析、ポスト構造主義など、研究は多岐にわたる。特に、著書『ジェンダー・トラブールフェミニズムとアイデンティティの攪乱』は、ジェンダー研究やクィア・スタディーズはもとより、文学や政治学、社会学などに多大な影響を与えている。

ここでは、1990年に出版された『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』を中心に、バトラーの基本的な考え方を整理する。なお本文中の引用において、バトラー(1990)、竹村和子訳(1999)『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』(青土社)をGTと表すことにする。

フェミニズムの文脈におけるバトラーの論には、セックスもジェンダーもセクシュアリティもすべてはつくられたものであるという有名な主張がある。これまでのフェミニズム論は、セックスという生物学的な性差、すなわち所与の身体という考えを認めたくて、ジェンダーはセックスとは無関係に構築されるという主張を行ってきた。しかしこうしたセックスとジェンダーの区分は意味をなさないとバトラーは批判する。

一つの主張は、セックスのカテゴリーは不変でも自然でもなく、生殖のセクシュアリティという目的に寄与するために自然というカテゴリーを利用するきわめて政治的なものであるというものだ。つまり、人間の身体を男女のセックスに二分することは、異性愛の機構の要求に応え、異性愛の制度に自然主義的な見せかけを与えるという以外、何の正当な理由もない。(中略—引用者)「セックス」のカテゴリーは、ジェンダー化された(強調—筆者)カテゴリーにほかならず、完全に政治の色に染まり、自然化されていても、自然ではない。(GT:202)

そしてジェンダーに関しては次のように言う。

ジェンダーは、それによってセックス(法的概念)に文化が意味を書き込んだものだと考えるべきではない。ジェンダーは、それによってセックスそのものが確立されていく生産装置のことである。そうなると、セックスが自然に対応するように、ジェンダーが文化に対応するというにはならない。ジェンダーは、言説/文化の手段でもあり、その手段をつうじて、「性別化された自然」や「自然なセックス」が、文化のまえに存在する「前—言説的なもの」つまり、文化がそのうえで(傍点—筆者)作動する政治的に中立な表面—として生産され、確立されていくのである。(GT:29)

私たちが考えがちな「妊娠可能な身体=女性」という主体は、言説/文化のまえには存在しない。「女性」が「産む性」と見なされるのは、生殖という目的のためであり、異性愛という言説のためでしかない。また、多様な差異のひとつでしかないはずの性器の差異だけが、なぜ「男性」「女性」という性別を私たちに与え、本質として自然化されるのか。バトラーは、ある特定の身体的特徴を本質的差異と価値づける言説を暴く。バトラーによれば、私たちの身体的特徴に所与のものは存在せず、だからこそセックスはジェンダーなのである。

バトラーは論じる上で、「言説」「前—言説」「文化」「文化のまえ」「法」「法のまえ/あと」「権力」ということばを頻りに用いて主張する。バトラーの考え方では「男性」「女性」という概念は、ジェンダーという「言説/文化の手段」によって区分され、そのことによってこの概念は、「生物学的」つまり「自然」や「前—言説」「文化のまえ」のものであると仕立て上げられ、確立されることとなる。そしてこうした「言説」や「文化」と深く関連する語として、バトラーは「法」という概念を用いて論を展開する。

ジェンダーを構築されたものとみなす見方が示唆していることは、解剖学的に差異づけられた身体が、情け容赦のない文化の法をただただ受動的に受け入れて、そこにジェンダーの意味が決定的に刻まれるということである。ジェンダーを「構築」している適切な「文化」こそが、そのような法——連の法——だと考えるなら、ジェンダーは、〈生物学は宿命だ〉という公式と同様に、決定され、固定されたものとなる。その場合に宿命となるのは、生物学ではなく、文化である。(GT:30-31)

このようにバトラーは、「法」の概念を用いて、生物学的な性差が「本質」「自然」「所与」として固定されていく様を説明する。バトラーはフーコーの論を批判しながらも利用し、構築しなおしているが、「法」という語には、フーコー的な「抑圧」「禁止」という考え方が反映されていると考えられるだろう。

女性的なものを抑圧するためには、抑圧行為と抑圧対象が存在論的にべつのものである必要はない。事実、抑圧は、それが否定することになる対象を、生産するのだと考えた方がよい。そうした生産は、抑圧という行為を巧みに作り上げていくものだと言うことができる。フーコーが明らかにしているように、抑圧のメカニズムの相矛盾する文化的企てとは、禁止と産出を同時におこなうことであり、それによって「解放」という問題がとくに面倒なものとなる。(GT:171)

たとえば「法」によって私たちは、犯罪行為を抑圧されている。しかし、「法」で否定された犯罪行為は、抑圧されたことで逆説的に「犯罪」として産み出されているということである。「法」のまえに犯罪と見なされる行為があり、「法」はそうした行為をあとから取り締まっているのではなく、「法」が設けられたことで、ある行為が抑圧・禁止され、それは「犯罪」として構築されていくのである。

また、サラ・サリーは、バトラーが次のようなフーコーの論も援用していると指摘する。

バトラーが引用するのは、フーコーが定式化した抑圧仮説批判(強調—筆者)である。フーコーは、一九世紀のセクシュアリティが法によって抑圧されていたとする通説に異を唱える。フーコーによれば、セクシュアリティはむしろ法によって生産される(強調—筆者)ものであり、一九世紀には性について口をつぐむどころか、「権力行使の場では性をめぐる言説が増殖しており、性について語ることを、いよいよ多くを語ることを制度があおり立てていた」(Foucault 1976:18)。フーコーの主張は、性について語ることはどんな立場も取りえないので、攪乱を起こすとすれば、それは既存の言説構造の内部(強調—筆者)でしかありえないとも言う。¹

バトラーは、上のようなフーコーの理論から「法」について、「抑圧機能を行使するのではなく、ものを生産したり産出したりする言説実践なのだと思えなければならぬ」(GT:125)と

¹ サラ・サリー (2002)、竹村和子訳 (2005) 『現代思想ガイドブック ジュディス・バトラー』、青土社、p.107

指摘する。そして「主体化＝従属化」という考え方から、私たちが想定しがちな自立した「主体」は、「法」によって社会的に構築されたものでしかないとバトラーは考えた。

フーコーは、権力の法システムはまず主体を生産し（強調—筆者）、のちにそれを表象すると指摘した。（中略—引用者）つまり、そもそも偶発的で撤回可能な選択によって政治構造にかかわっているにすぎない個人に対して、制限や禁止や規則や管理、なかんずく「保護」さえも与えることによって、その個人の政治的な生き方を規定していくのである。（GT:20）

こうした論に立つと「主体」とは本質的なものではなく、あることばによって表象された結果であると考えられる。バトラーはこうした見地から、「法の「まえに」存在する主体—法のなかで、法によって表象されるのを待っているような主体—など、ないかもしれない」（GT:21）と主張する。

第2項 agency と performativity

このように、バトラーの論には一貫して「所与のもの」はなく、歴史的・文化的構築の「結果」でしかないさまざまなカテゴリーを、「原因」ないしは「起源」として見なすような政治に異議を唱えている。バトラーは「本物の身体」という考え方を否定し、私たちが自立的な「主体」も「本物の身体」も持つことができないことを主張する。たとえばバトラーは、ジェンダー・アイデンティティについて次のように指摘する。

ジェンダーは名詞ではないが、自由に浮遊する一組の属性というものでもない。なぜなら、ジェンダーの実体的効果は、ジェンダーの首尾一貫性を求める規制的な実践によってパフォーマティヴに生みだされ、強要されるものであるからだ。したがってこれまで受け継がれてきた実体の形而上学の言説のなかでは、ジェンダーは結局、パフォーマティヴなものである。つまり、そういう風に語られたアイデンティティを構築していくものである。この意味でジェンダーはつねに「おこなうこと」であるが、しかしその行為は、行為のまえに存在すると考えられる主体によって行われるものではない。（中略—引用者）ジェンダーの表出の背後にジェンダー・アイデンティティは存在しない。アイデンティティは、その結果だと考えられる「表出」によって、まさにパフォーマティヴに構築されるものである。（GT:58-59）

バトラーは、「「行為の背後に行為する人」が存在する必要はなく、「行為する人」は行為のなかで、行為をつうじて、さまざまに構築される」（GT:250）と指摘し、“agency”という概念を提示する。“agency”とは、「法」や言説／文化から束縛されるなかで、アイデンティティのパフォーマンスを反復することによって「主体」を立ち上げていく可能性であり、また、“agency”は構築によって分節化され、文化的に理解される。このような“agency”について富山一郎は、バトラーが「秩序に従うと同時に秩序を作り上げる位置に「行為体」（＝agency の訳語—引用者注）

を設定しつづける」²と指摘している。

そしてアイデンティティの反復は、つねに「法」や言説／文化の結果をずらし、攪乱させていくものであるとバトラーは主張する。

もしも意味づけを取りしきっている規則が、オルタナティブな文化の理解可能性の領域—つまり階層的な二分法の厳格な法則に異議を唱えるような新しいジェンダーの可能性—を制限するだけでなく、可能にするものでもあるなら、アイデンティティの攪乱が可能になるのは、このような反復的な意味づけの実践の内部でしかありえない。これこれのジェンダーであれという命令は、かならずその失敗を生みだし、その多様性によってその命令を超え、またその命令に歯向かうさまざまな首尾一貫しない配置を生みだす。しかしそれとて、その命令によって生産されるものである。(GT:55)

「法」によって抑圧され、また同時につくられている私たちは、いかなる主体を立ち上げて、いかなるアイデンティティを意味づけしても、「法」に規制された結果としてしか存在できない。しかし、規則の内部から言説実践を反復することが、規則につくられながらもその支配を「失敗」させることができる。「もしも攪乱が可能となるなら、それは法の次元のなかからの攪乱」(GT:171)であるとするバトラーは、「法」という規則の内部から言説実践を反復することが、規則につくられながらもその支配を「失敗」させることができると考えた。こうした「法」の内部における言説実践の反復をバトラーは“performativity”とした。

“performativity”は、私たちが「法」に従属するかたちで「主体」として存在することのできる、反復のプロセスとして解釈できるだろう。バトラーはあるインタビューのなかで、“performativity”について、「名付けたものを生産することができる言説」「存在論的な効果が設定されていくときの言説のモード」と説明した³。

そして、“performativity”という「反復行為性」には、「意志」や「選択」といった意味づけを行うことができず、私たちは、歴史的・文化的に言語を引用することでしか言説実践を行うことができないという。バトラーによれば言語とは「わたしたちが行う事柄」⁴であり、「つねに前からの引用でしかな」(バトラー1997=2004:43)く、私たちが自立した主体として言語を自在に操ることはできないとバトラーは主張する。行為者は行為の前に存在しないことと同様、言語を用いる私たちは、言語の後に存在しているのである。よって私たちにとっての言語とは、つねに歴史的・文化的に誰かの言語であり、引用でしかない。

また、バトラーは、“performativity”を「行為 (act)」としての「パフォーマンス」と区別し、「パフォーマンスィヴィティは、行為者よりも先に存在し、制限し、超過する規範の繰り返しを含み、その意味では行為者の「意志」や「選択」の構築としてはとらえられない」⁵と説明する。

² 富山一郎 (2000) 「書評 困難な「わたしたち」—ジュディス・バトラー『ジェンダー・トラブル』、『思想』第913号、岩波書店、pp.91-107

³ ジュディス・バトラー (1994)、竹村和子訳 (1996) 「パフォーマンスとしてのジェンダー」、『批評空間第2期』第8号、太田出版、p.48-63

⁴ ジュディス・バトラー (1997)、竹村和子 (2004) 『触発する言葉—言語・権力・行為体』、岩波書店、p.14

⁵ Judith Butler, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, (New York: Routledge, 1995)、クレア・マリイ訳・改題 (1997) 「批判的にクィア」、『現代思想臨時増刊』、第25巻第6号、青土社、pp.159-177

“performativity”は、「言語を通じて、あたかも主体が行為に先立ってすでに存在していたかのよう、主体をパフォーマティヴにつくりだす」⁶のである。

バトラーは続ける。私たちは、「アイデンティティを構築するものでありながら、またそれゆえにその反復実践に異を唱える内在的な可能性を提示するような反復実践に、みずから参与し、それによって局所的介入を行う可能性を支持していくこと」が重要なのであり、「言説実践の外側に行為体や現実が存在する可能性はまったくなく、行為体や現実理解可能性の資格を与えているのは、ただひとつ言説実践のみである。それゆえ課題は、反復すべきかどうかということではなくて、どのように反復すべきかということ」なのである（GT:258）。“performativity”とは、「法」に従属することで「法」を「法」たらしめる一方で、「法」を内部から攪乱する作用である。私たちはこうした“performativity”の作用によって、アイデンティティを攪乱する“agency”となるのである。

たとえば私は、「女性」として自身を認識しており、「女性」として主体化しているということもできる。だが、「女性」としての私は決して本質的なものではなく、「女性らしさ」などといった、社会的な「法」に従属した結果に過ぎないのである。つまり、「女性」という「主体」は、「法」によって規定された「女性」として認識可能なものでしかない。「女性」として主体化するということは、「女性」を規定する「法」に従属し、それをことばによって表象した結果なのである。

「女性」という「法」に従属する形で、私はようやく「女性」という「主体」となる。私は、「法」に認定された「女性らしさ」を積み重ねて反復することによって、「女性」という「法」を存続させつつ、自身を「女性」として存在させるのである。ただし、私が反復する「女性らしさ」は、「法」と必ずしも一致はしない。なぜなら、この「法」は、生物学的な「女性」といった「起源」や、絶対的な由来に依拠しているわけではないからである。「法」は、私たちが「女性らしさ」を反復することによって、絶対的で本質的なものという幻影となる。このようなしくみをバトラーは、“performativity”と呼んだ。

また、この“performativity”は、「法」そのものを「失敗」させると同時に、「女性」としてつくられる私自身に攪乱を起こす。「法」によって構築されながらも、私が反復する「女性らしさ」には、「法」とのずれが必ず生じる。また、「法」そのものも脱自然化される。そのずれが、私の「女性」としての行為や作用の攪乱につながる。この攪乱する行為／作用が、“agency”なのである。“agency”は“performativity”の作用によって「法」や言説実践の結果をずらし、アイデンティティを攪乱する。“agency”という攪乱の可能性により、私は「女性」というジェンダー・アイデンティティを攪乱し、女性としての「自己」の固定化を拒否していく。

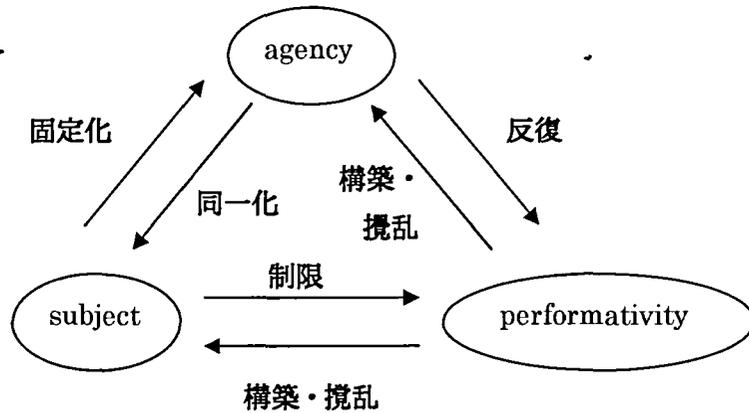
第3項 バロディ実践としてのドラァグ

ここまで述べてきたように、バトラーは「法」とのかかわりから言説実践を行う作用として、“agency”の概念を示し、“agency”が「法」を攪乱する契機として“performativity”の可能性を指摘した。ここでバトラーが示す“agency”と“performativity”について、「法」に従属する

⁶ 伊野真一（2000）「主体・アイデンティティ・エイジェンシー——バトラー理論の再検討」、『現代思想』第28巻第14号、青土社、p.247-255

「主体」として“subject”の概念を加えながら次のように整理しておく。

【図3】 バトラー理論の整理



バトラーは“performativity”について、^{ドラッグ}異装という具体例を示しながら論を展開している。ここで、バトラーが論じる「異装」という言説実践について注目する。

異装とは、男性の同性愛者が性的指向の違いを超えるための手段として、派手な衣裳や厚化粧でおおげさにふるまい、男性が理想とする「女性」を過剰に演じるものである。ドラッグクィーンには男性の同性愛者や両性愛者が多いが、近年では男性の異性愛者や女性が、「女性のパロディ」や「女性の性を遊ぶ」ことを目的として行うこともある。また石井達朗は、ドラッグクィーンについてその不安定さを指摘する。

ドラッグクィーンが〈ゲイ・カルチャー〉のなかでもいつも日陰の存在であるのは、それが、男の同性愛者をもつところの、自分のセクシュアリティに対しての恥辱・汚名・傷痕などの潜在的な負の感覚を前面に押し出しているからだ。ドラッグクィーンは、女装することにより異性愛者としての男性性を否定しながら、同性愛者としての男性性（強調—筆者）を誇示している。つまり「男っぽさ」を否定しながら、「男であること」の旗印を掲げるというアンビバレンスを地で行っている。そのためどっちつかずの不安定なジェンダー・アイデンティティのために、一部の職業的な芸人を除いては負性を負わされる。⁷

このように異装は一方で、女性蔑視や男性性誇示との批判に晒されたり、異性愛実践を無批判に取り込んだものと指摘されたりする。だがバトラーは、異装について次のように言及する。

ジェンダーを模倣することによって、異装はジェンダーの偶発性だけでなく、ジェンダーそれ自体が模倣の構造をもつことを、明らかにするのである（強調—筆者）。（中略—引用者）異性愛の首尾一貫性という法の代わりに、セックスとジェンダーの区別を受け入れ、かつその統一性を捏造する文化のメカニズムを芝居がかって演じるパフォーマンスによって、セッ

7 石井達朗（2003）『異装のセクシュアリティ新版』、新宿書房、p.144

クスとジェンダーは脱自然化されていくのである。(GT:242)

こうしたジェンダー・パロディとしての異装は、「異性愛の理想的なジェンダーが遂行演技され、かつ自然化されるようなありふれたものまねを投げかえし、これらの権力の基底部を切り崩していくほど、転覆的な機能を果たす」(Butler,1995=1997:165)ものである。自然化された「法」の枠組みをあえてパロディとして持ち込み、パロディとして言説実践を行うことが、「法」の枠組みそのものを攪乱の契機にさらすということである。つまり、そもそも「法」はあくまで自然化されたものであり、パロディとして行為しようとする枠組み、パロディの「基底部」も、実は「起源」という幻想でしかないのである。このことについてバトラーは、「異性愛は強制的な体系であると同時に、本来的な喜劇(それ自身の絶え間ないパロディ)」(GT:217)であるとし、「ジェンダー・パロディが明らかにしているのは、ジェンダーがみずからを形成するときに真似る元のアイデンティティが、起源なき模倣だということである」(GT:243)と強調する。

派手なドレスや化粧を施し、女性として「遂行演技」するドラァグクィーンたちのふるまいは、日常の自分が従属するジェンダーの「法」を脱自然化し、自身のセックスやジェンダーが「ありふれたものまね」でしかないことに気づかせる。こうした「パロディ実践」は、自身のセックスやジェンダーの認識が固定化したものであることに気づかせ、自己に攪乱を起こすのである。

ただし、サラ・サリーによればバトラーは、著書 *Bodies That Matter* (サリーの著書では *BTM* と略されている)において、「パロディ自体は攪乱的ではない」と注記し、「普通のパロディ」と「攪乱的なパロディ」というように、「パロディ実践」を区別している(サリー2002=2005:120)。バトラーは、既存の権力構造をなぞり強化してしまうようなパロディは認めないとして、映画『トツィー』のダスティン・ホフマンの演技を例に挙げているという。

バトラーは、記号の偶然性と再意味づけ可能性のなかに引き続き攪乱的潜在力を見出しつつも、引用が攪乱的とはかぎらないことを意識してもおり、異性愛規範の「脱自然化」のなかには、実際は異性愛ヘゲモニーを強化するものもあると指摘している(*BTM*:231)。このようなパロディは確実に「飼い慣らされ」、結果として攪乱的な潜在力も機能も失って、単なる「きわめて異性愛的なエンターテインメント」になってしまう。異性愛の娯楽産業がみずからのために生み出したドラァグ・パフォーマンスの例として、『ヴィクター／ヴィクトリア』のジュリー・アンドリュース、『トツィー』のダスティン・ホフマン、『お熱いのがお好き』のジャック・レモンを挙げている(さらに例を挙げるとするなら、ジュリアン・クレアリーとエディ・イザードだろう)(*BTM*:126)。このようなパフォーマンスは「ストレート」と「非ストレート」の境界線を追認するだけであり、バトラーが「クィアなものの侵入を防ごうと、つねに境界線に目を光らせている異性愛機構に寄与する儀礼的なガス抜き」と呼ぶものを、提供している(*BTM*:126)。(サリー2002=2005:171-172)

バトラーが求める「パロディ実践」は、既存の権力構造を明るみに出し、「法」そのものの模倣性を暴き揺るがしていくような言説実践なのである。

第2節 自己/アイデンティファイ

バトラーは、「法」や「主体化=従属化」という考えから“agency”という概念を示し、“performativity”が私たちが構築しつつも攪乱すると主張した。また、そうした“performativity”を可能にする「パロディ実践」として、異装（ドラッグ）を例示していた。第2節では、以上のようなバトラーの基本的な考え方を手がかりに、本研究における自己について整理・検討を行い、自己と学びの内実を具体化する。

第1項 自己をめぐる

バトラーは自己について、「自己とは、境界づけられているということに対する永遠の課題（強調—筆者）」とし、「自己を考えるときの前提条件とされているこの内部と外部の境界が、まさにわたしたちの関係的生活のなかで調停され、制定しなおされ、撤廃されていく」と述べる⁸。

本研究では、こうした「わたしの内部と外部の境界を引きなおすこと」という、絶え間ない行為と作用として自己をとらえ、動的な営みそのものとして自己を位置づける。本研究における「自己」とは名詞ではなく、動詞であり、述語であり叙述である。それは自己を名詞的にとらえることで、意識的にも無意識的にも安定した主体として、自己の存在を確保することを避けるためである。

たとえば、「ごんぎつね」を読んで自己が揺さぶられ、解体したと言うとき、また自己が更新されたと言うとき、揺さぶられ解体し、更新される名詞としての自己は、ジョージ・ハーバード・ミードのように経験や行為に先立つ主体として本質的に確保される。このような本質的主体観は、「ごんぎつね」の読前と読後の自己に対して、通時的な一貫性を与える。このことを避けるために本研究では、自己を動的な営みそのものとしてとらえ、「ごんぎつね」を読むことによって考える行為そのものが自己であり、揺さぶられる作用そのものを自己として考える。

またこのことは、第1章第1節で確認した、国語教育および各領域の目標と自己との関連にも深くかかわる。本論 ページでも示したように、1998年度版および2008年度版学習指導要領国語編では、各領域において「自分の考えをもつ／まとめる／明確にする／深める／広げる」ことや、「自分のものの見方や考え方を深める／広げる」こと、「自分の立場や意図をはっきりさせる」ことが重視されていた。本項で述べたように、自己を行為や作用という動的な営みそのものとしてとらえると、「自分の考えをもつ／まとめる／明確にする／深める／広げる」ことや、「自分のものの見方や考え方を深める／広げる」こと、「自分の立場や意図をはっきりさせる」ことは、それぞれの行為そのものが自己であると本研究では考える。よって学習指導要領国語編で示される目標は、やはり自己と深くかかわっていることが改めて確認される。

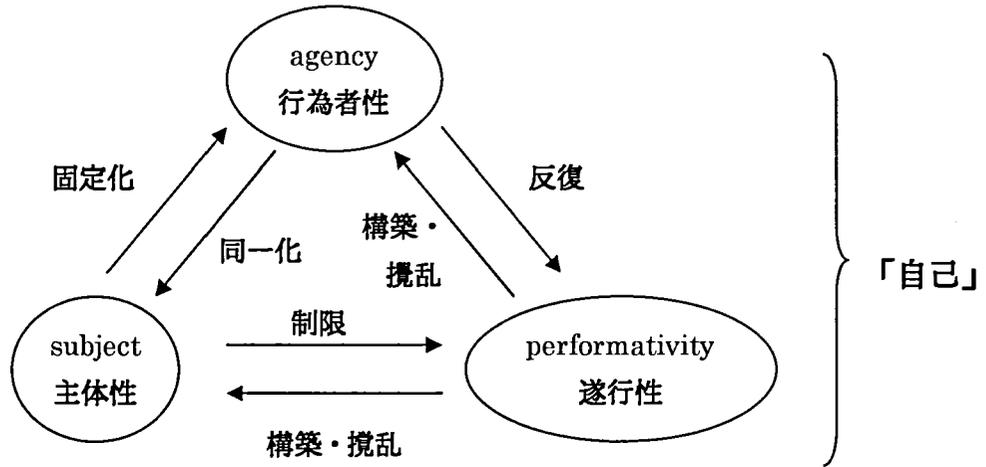
ただし、これまでも主張しているように自己は複数存在し、複数の自己に一貫性を求める姿勢には異議を唱えている。そのため、たとえば「自分の立場や意図をはっきりさせる」場合も、明確となった立場や意図には複数の自己を集約し、固定化させるような意味を求めてはいない。明確となった立場や意図こそ動的なものであり、そこに自己のすべてを背負わせ、固定化させるよ

⁸ ジュディス・バトラー（2006）、竹村和子訳（2006）「ジェンダーをほどく」、『思想』第989号、岩波書店、p.4-15

うな自己観を本研究は持っていないことを注記しておきたい。

以上の見解から、バトラーの論を援用して自己について具体化する。

【図4】 本研究における自己



自己とは、これまでのバトラー論の考察から、「主体性」「行為者性」「遂行性」の連関した行為と作用のことであると考えられる。その際重要なのは、「自己」が失敗や攪乱を含みながら構築されつづけるという視点であり、「遂行性」という行為／作用である。

「遂行性」という行為／作用は、「主体性」という行為／作用を構築すると同時に、固定化を打破していく。また、「行為者性」という行為／作用は、反復を通して「遂行性」を作用させ、その作用によって自己を構築・攪乱していく。そのときアイデンティティとは、「行為者性」から「主体性」へ、固定化と同時に同一化する作用のことであるが、アイデンティティは、「遂行性」という攪乱の可能性によって固定化から解放される。

伊野真一は「遂行性 (performativity)」について、「行為者よりも先に存在し、行為者の意志や選択に還元できない。しかし反転させて、パフォーマンスを政治的抵抗の行為として自覚することはできる」(伊野 2000:250) と主張する。「遂行性」は、私たちが自由に選択、行為することはできない概念である。しかしその「遂行性」、すなわち言説実践をどのように反復したかについては認識することができる。この点が、ことばの学びの成立を目指す国語教育においては重要となるであろう (後に詳述)。

一方バトラーは、近年の著書において自己の不確かさや、自己と他者とのかわりについて論を展開している⁹。バトラーは、自己が「主体化=従属化」として存在することや、歴史的・文化的な引用としてしか言語を用いることができないこと、行為の前に行為者は存在しないとする見方をふまえて、「自己に基礎を持たない主体」「主体が自分自身にとって不透明であり、自分自身にとって完全に判明でも理解可能でもない」(バトラー 2005=2008:36) という主体観を示す。その上でバトラーは、次のように主張する。

⁹ ジュディス・バトラー (2005)、佐藤嘉幸・清水知子訳 (2008) 『自分自身を説明すること—倫理的暴力の批判』、目曜社

私はあたかも、つねに自分自身に対して他者であるかのようにあり、私が自分自身へと回帰する最後の瞬間は存在しない。(中略—引用者) 私は自分が経験する出会いによって確実に変容されるのである。承認はかつての私とは異なったものになる過程となり、かつての私に戻ることはもはやできなくなる。(中略—引用者) ある他者との出会いは自己の変容をもたらし、そこから後戻りすることはできなくなる。このやりとりのなかで自己について認められることは、自己とはその内部にとどまることが不可能であると証明されるような存在である、ということだ。人は自分自身の外へと(強調—筆者) 向かうよう強いられ、そう導かれる。人が自分自身を知るのは、自分自身の外側に、自分自身の外部に、自分が作ったのではない慣習や規範によって生じた媒介によってのみであり、そのとき人は、自分自身を作り上げる作者あるいは主体として自らを認めることができない。(バトラー2005=2008:50-51)

バトラーにとって自己とはつねに他者であり、不確かでまた一貫性のないもの、還元不可能なものであることがわかる。バトラーは、「私はあなたに対する関係であり、両義的に呼びかけられ、呼びかけており、「あなた」に託されているのであって、私は「あなた」なしでは存在しえず、生き残るために「あなた」に依存している」(バトラー2005=2008:146) と言い、自己とは他者に呼びかけられることで自己となり、また、その自己は他者を呼びかける存在であるという両義性を指摘している。こうした自己と他者の両義性を、バトラーは「責任=応答可能性 (responsibility)」で説明する。

私は自分のなかに他者を含むかたちで構成されているのであり、私自身に対する自分の疎遠さとは、逆説的にも他者たちと私との倫理的つながりの源泉なのである。(バトラー2005=2008:157)

つまりバトラーは、自己と他者の両義性や自己の不確かさこそが、他者への責任を引き受ける根拠であることを示している。さらには自己と他者の両義性こそが、自他の受動的「可傷性」(=^{ヴァルネラビリティ}傷つきやすさ)¹⁰を相互承認によって成り立たせているという。このことについて新田啓子は、「自己の悲しみに向き合い続けることで、他者の苦しみと連帯し、それを経て、暴力よりも平和と協調を志向するエイジェンシーを立ち上げる」と解説する¹¹。

自己について考えることは他者について考えることであり、自己を引き受けるということは他者を引き受けるということである。そして自己が傷を負うということは、他者にその「可傷性」を承認されることであり、自己の傷つきやすさは他者が傷を負うことに依存している。このことは、前章で示したことばの学びと通底している。つまり、自己の被害者性(=可傷性)は、他者の被害者性に支えられているのであり、自己の傷について当事者となることは、他者の傷を背負うということである。こうした見方から考えると、ことばを通して当事者性を立ち上げるということは、自己の傷を傷として痛みを引き受けることであり、他者の傷を傷として責任を引き受けることである。つまり、ことばを通して当事者性を立ち上げるということばの学びには、被害者性

¹⁰ ジュディス・バトラー(2004)、本橋哲也訳(2007)『生のあやうさ』、以文社、p.86

¹¹ ジュディス・バトラー/ジル・ストウファー(聞き手)(2003)、西亮太訳/新田啓子解題(2006)「平和とは戦争への恐ろしいまでの満足感に対する抵抗である」、『現代思想臨時増刊』第34巻第12号、青土社、pp.8-22

と加害者性を引き受けることが含まれているのである。

こうした点からバトラーは、自己の一貫性と加害者性をつなげて次のようにまとめる。

自己同一性への、あるいはより正確には、完全な一貫性への要求を宙吊りにすることは、ある種の倫理的暴力を阻止することだと思われる。倫理的暴力は、私たちが自己同一性を絶えず明示し、維持するよう要求するものであり、また他者にも同じことを要求する。これは、避けがたく時間の地平内で生きる主体にとって満たすことが一不可能ではないにせよ一困難な規範である。(中略—引用者)

私たちが他者を知ろうと努める際に、あるいは他者に自分が最終的、決定的には誰であるのかを述べるよう求める際に重要なのは、絶えず満足を与え続けるような答えを期待しないことだ。満足を追求せず、問いを開かれたままに、さらには持続したものにしておくことで、私たちは他者を自由に生かすのである。(バトラー2005=2008:79-81)

上記のバトラーの主張は、自己に一貫性を見出そうとすることが、他者への「倫理的暴力」となることを指摘するものである。このことから教師や研究者は、一貫性や整合性を重視する自己観を持つことが、学習者に対して「倫理的暴力」を加えることを自覚する必要がある。自身が持つ自己観は、他者(学習者)の自己観を立ち上げ、規定するのである。国語教育の文脈において学習者に対し「満足を追求せず、問いを開かれたままに、さらには持続したものにしておくこと」が、教師や研究者にとって「倫理的暴力を阻止する」ことになる。

第2項 学びとしてのアイデンティファイ

第2章では、一元的自己観や多元的自己観の問題点を検討することで、国語教育においては自己の一貫性を拒否することと自己の連続性を重視することを導いた。また第3章では、クィア・スタディーズでの知見をもとに、その都度「変動する主体」として、「結節点」としての自己に向き合うことが自己の連続性を見出させること、自己の「矛盾に耐える」ことが「一貫性の病」(難波2008:196)から解放されることとした。

しかし一方で、自己の連続性を見出させること、すなわち「結節点」としての自己に向き合うことは、結果自己を固定化し、自己に対して一貫性を付与することにつながらないだろうか。また、自己の「矛盾に耐える」という一貫性への拒否は、まずどのようにしてその矛盾を自覚させるのか。「結節点」としての自己に向き合うことが、結果として自己に一貫性を持たせることにならないか。また自己の「矛盾に耐える」上で、自己の連続性はどのように見出させるのか。自己の一貫性を拒否することと自己の連続性を重視することは、相反するものなのではないだろうか。

こうした問題に対し、「法」という規則の内部から言説実践を反復することが、規則につくられながらもその支配を「失敗」させることができるというバトラーの論が手がかかりとなる。社会的なカテゴリーから自己を認識するプロセスは、社会的カテゴリーに支配されながらもその支配を「失敗」させる。この「失敗」に、自己の連続性を見出す過程と、自己の一貫性を打ち破る過程を同時にみることができる。バトラーの理論は、自己の一貫性を拒否することと、自己の連続性を重視することを両立させ、つなぐことを実現する両義的な可能性を持っているのである。バト

ラー論のこうした両義性については、奥野佐矢子も「主体化／従属化のメカニズムによって構築されていく主体と、そうした主体構築のメカニズムの只中で生まれうる構造のゆらぎとしての「抵抗」をともに、パフォーマンスィヴィティ概念によって一元的に説明しうる可能性を秘めている点で、バトラーの思想は注目に値する」と評価している¹²。

本研究では、動的な営みとしての自己を認識することと、その認識すなわち自己が固定するのを拒否していくことが、自己の一貫性を拒否しつつ自己の連続性を重視することであると考えられる。

「変動する主体」または「結節点」としての自己、すなわち動的な営みとしての自己を、その都度きちんと認識することは、第2章【表4】における【F】の多元的自己観を持つ者に対し、自己の連続性を求めることとなる。複数の自己をその都度切り離し、自己を自己として引き受けようとしなない多元的自己観に対し、自己の認識はその都度の自己は自己であるということを突きつけ、その責任を迫るのである。その都度の自己を放棄し、見ようとしなない多元的自己観においてひとつひとつの自己を認識することは、その連続性を迫ることなのである。

そして自己の連続性を見出すこととなる動的な自己の認識とは、バトラーが示す「遂行性」(=“performativity”)、すなわち、言説実践をどのように反復しているのかの認識であるところでは考える。自身の言説実践への意識が動的な自己への認識となり、またバトラーが言うように自己の攪乱へとなる。自己を認識することと自己の固定化を拒否することは相反するものではなく、その両面が重要なことばの学びなのである。このことは第3章で取り上げた、伊野真一が指摘する「脱構築には構築が伴っている」ということと重なる点だろう。脱構築には構築が、構築には脱構築が伴うように、自己の認識には自己の攪乱が、自己の攪乱には自己の認識が伴っている。

ここで、自己を認識することと自己を攪乱することをアイデンティファイ (identify) と定義したい。自らを当事者として、自己のひとつひとつをきちんとアイデンティファイすること。それこそが単一的で固定化した一元的自己観を脱自然化し、複数の自己が遊離する多元的自己観に、自己の連続を迫る。またそれは自己を攪乱することでもあるし、自己の痛みへの責任と他者への痛みへの責任に応答すること、被害者性と加害者性を引き受けることでもある。

バトラーの理論は脱構築と構築の両立、すなわち自己の構築と自己の攪乱を両立させるものであった。また、自己と他者の両義性や「責任=応答可能性」、「可傷性」を主張するバトラーは、自己への当事者性と他者への当事者性を引き受けることを結ぶ論について展開していた。バトラーのもたらす両義性の観点は、自己の一貫性を拒否しつつも自己の連続性を引き受けるという、【B】と【E】の両義性を可能にする。クィア・スタディーズとしての国語教育において重要なのは両義的な自己観であり、【A】や【D】の自己観には、両義性が欠けているのである。

本章ではここまでで、以下のことが明らかとなった。

- ・自己…動的な営みそのもの。
- ・アイデンティファイ…自己を認識することと自己を攪乱すること。=自己の連続性を見出しつつ、一貫性を拒否するような両義的な学び。
- ・ことばの学び…当事者性を立ち上げること。=被害者性や加害者性を引き受けること。
- ・クィア・スタディーズとしての国語教育における自己観…【B】や【E】のような両義的な自己観。

¹² 奥野佐矢子 (2006)「言語のパフォーマンスィヴィティによる主体構築に関する考察—ジュディス・バトラーの思想を手がかりとして」、『教育哲学研究』第93号、教育哲学会、pp.85-101

第3節 パロディ体験としての授業へ

本研究が提案するクィア・スタディーズとしての国語教育では、目指すべきことばの学びを「ことばを通して当事者性を立ち上げること」とし、また、そのためには自己を認識することと自己を攪乱することというアイデンティファイを学習者に求めていく。本節では、学習者にアイデンティファイさせる国語の授業を想定し、どのような授業が学習者にアイデンティファイを求めることとなるのか、【B】と【E】を兼ねた両義的な学びを可能とするのか、バトラーが重視するパロディ実践を手がかりに、詳細を明らかにする。

第1項 パロディ実践としての文学体験

バトラーが主張するパロディ実践とは、異装を例にとったもので、自然化された「法」の枠組みをあえてパロディとして持ち込み、パロディとして言説実践を行うことが、「法」の枠組みそのものを攪乱の契機にさらすというものである。バトラーは、そもそも「法」はあくまで自然化されたものであり、パロディとして行為しようとする枠組み、「オリジナル」と見なされるパロディの「基底部」も、実は「起源」という幻想でしかないということを指摘した。

たとえば私は、自己を「女性」として認識しており、自身が「女性」ととらえるふるまいを日々実践している。このような私が男装などをすることによって、自身が想定する「男らしさ」を実践し、「男性」としてふるまえば、それは「男性」という「法」の枠組みのパロディを演じていることとなる。しかし実はそのパロディは、オリジナルであるはずの「男性」が幻想であることを暴くのである。私が演じた「男性」は、あくまで私が想定する「男性」像であり、本質的な、起源としての「男らしさ」は実在しない。自己を「男性」として認識するいわゆる「男性」であっても、彼らの「男性」としてのふるまいはそれぞれが想定する「男らしさ」でしかなく、オリジナルと見なされるパロディの「基底部」は、幻想であることがわかる。また翻って考えれば、私が日々実践している「女らしさ」にもオリジナルはなく、いわゆる「女性」もパロディでしかないことが明らかとなる。

パロディ実践は、演じることにより自己に目を向けさせる一方で、その自己を攪乱する。つまり、演じることによる自己の認識が、自己を攪乱するのである。バトラーが示すパロディ実践は、両義的なアイデンティファイの実践であるにとらえることができる。

アイデンティファイの実践としてのパロディ実践は、国語教育においてまず文学教育を想起させる。それは文学がいわゆる虚構であり、パロディと見なすことができるからである。たとえば難波博孝は、読み手としての学習者の分身が、「語りの世界」に「参加」し、その世界を体験することを通して、読み手としての分身と「いつもの自分」との対話が学習者に生まれると述べる¹³。このような「語りの世界」への参加や体験は、バトラーの言う「パロディとしての行為」に当たるだろう。文学作品を体験するというパロディ実践は、「いつもの自分」との対話を生む。このことについて、以下詳しく考えてみたい。

難波博孝は、広島県三原市立三原小学校と共同で「文学体験」と「対話」を重視した国語教育

¹³ 難波博孝・三原市立三原小学校（2007）『国語科授業改革双書No.2 PISA型読解力にも対応できる—文学体験と対話による国語科授業づくり』、明治図書

を提案している。三原小学校は市の中心部に位置する中規模校である。児童数は 474 名（2007 年度当時）。児童の様子に関しては、次のようにとらえられている。

各学年 2 学級から 3 学級の中規模校である。転出入も比較的多く、地域が広範囲であるため、児童同士の結びつきが弱い。また、個別に支援を必要とする児童も多い。よって基盤となる学習集団を育成することが難しく、そこから起因する発言力の弱さや集団としての学習内容の組織化が本校の課題としてある。（難波ほか 2007:50）

また、三原小学校は、2005 年度から文学的文章の読解についての研究を進めており、2008 年度現在も取り組みが続いている。三原小学校の研究は、「対話」と「体験」を通じた読解力の育成を目指していて、PISA 型読解力への対応も視野に入れたものとなっている。

三原小学校が取り組む「対話」と「体験」は、児童の「自己」を重視する活動である。「対話」は「自己内対話」と「児童間対話」があると考えられている。特に「自己内対話」に関しては、「児童自身が、学習始めの自己内対話と学習後の自己内対話を比較することにより、自分の成長を認識できる」「基本的には、自己内対話から始まり、自己内対話に帰結する。最終的に、自己の思考の変化や成長を確認する」と述べられている（下線は引用者）。「自己内対話」と、「学習の中で児童が教師や児童などの他者と関わりながら学力を高めていく」とされる「児童間対話」は、相互に作用し学習効果を生み出すととらえられている（難波ほか 2007:57）。

三原小学校では、難波博孝が提案する「文学体験」の成立を目指して、文学教育の取り組みが行われている。難波が示す「文学体験」には、読者の分身が「作品世界」に入り込み、登場人物と同じように喜び悲しむ「同化」、登場人物に距離をおき、「わたしだったらこうするのに（しないのに）」などと、自分の分身から少し距離をおく「対象化」、文学体験を経た分身が、現実世界に戻り、いつもの自分と対話し、現実の自分の言動に影響を与える「典型化」の 3 つの「体験」があり、「同化体験」を低学年、「対象化体験」を中学年、「典型化体験」を高学年の到達目標としている。

さらに「典型化」に関して難波は、次のように述べている。

「いつもの自分ではない自分」が「いつもの自分」と統合されるとき、分裂を孕んだものとなります。それは「作品の中に入り込んでいろいろ考えた自分」と「そうしなかった自分」との分裂であり、「いつもののではない・しかも文学体験を経た自分」と「いつもの自分」との分裂です。

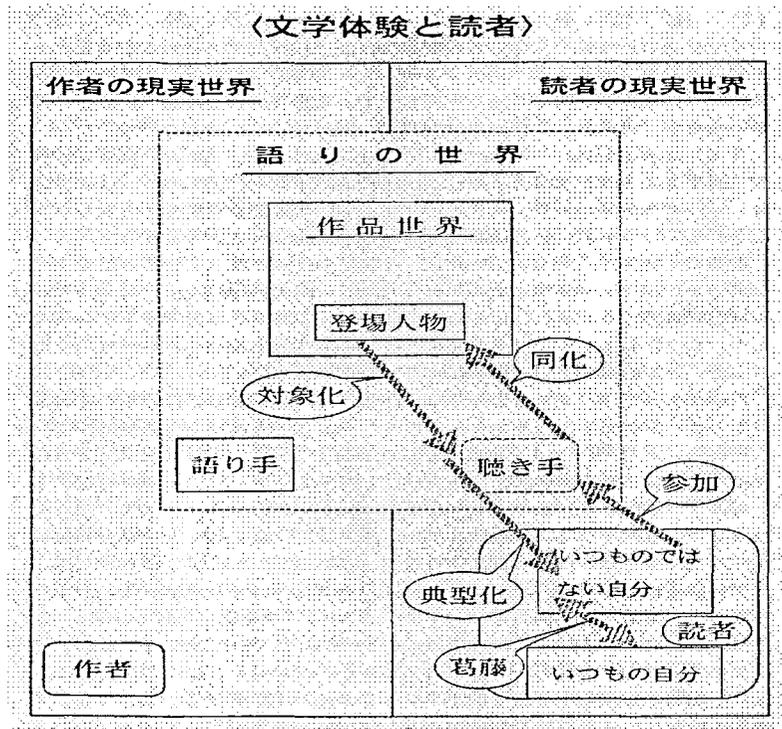
この 2 つの自分は、私の中で対話を始めます。（中略—引用者）文学体験を経た分身が、現実世界に戻り、いつもの自分と対話を始め、現実の自分の行動や思考感情に影響を与えることを、「典型化」と呼びます。

「典型化」は単なる、現実の自分から見た作品の人物への批評ではなく、私の中の、文学を体験した自分と現実の自分との対話から起こる葛藤です。（難波ほか 2007:29）

こうした論をみると難波が提案する「文学体験」は、自己を共時的に複数存在させ、かつ葛藤させる体験であり、自己の一貫性を重視しない【E】に該当する取り組みであることが改めてわ

かる。また、「文学体験」を経るということは、バトラーの論で言えばパロディ実践を行うということであり、「文学体験」(=パロディ実践)は「いつもの自分」(=パロディの基底部)と対話することで葛藤し、「現実の自分の行動や思考感情に影響を与える」(=自己を攪乱する)こととなる。

【図5】 難波博孝の「文学体験」(難波ほか 2007:30)



「同化」「対象化」「典型化」という「文学体験」は、学習者を「いつもののではない自分」としてのパロディ実践を実現させる。またこのようなパロディ実践は、「自己内対話」や「児童間対話」という「対話」が支える。学習者は、他者と対話し自己と対話しながら、「文学体験」を経る「いつもののではない自分」と「いつもの自分」を会わせ、葛藤させ、結果「いつもの自分」に攪乱を起こす。「文学体験」というパロディ実践は、「同化」「対象化」「典型化」と「対話」を通して自己に目を向けさせる一方で、その自己を攪乱する。つまり「文学体験」による自己の認識が、自己を攪乱するのである。「文学体験」というパロディ実践は、アイデンティファイの実践である。

それは具体的には、「ごんぎつね」の「ごん」として日記を書いてみることである。「ごん」としてふるまい、演じる自分が「いつもの自分」と出会うとき、学習者はそこに生じるずれや矛盾に葛藤し、「基底部」であるはずの「いつもの自分」のふるまいも、実は本質的に固定化された自己ではないということを発見する。すなわち自己を攪乱するのである。

第2項 〈わたしのなかの他者〉とアイデンティファイ

難波が提案する「文学体験」はバトラーが示すパロディ実践であり、それは学習者にアイデンティファイを実践させる手立てである。難波の「文学体験」は、「いつもの自分」と「いつもののではない自分」として、自己の共時的複数性を示したこと、しかも複数の自己に整合性や一貫性を

持たせることなく、そこに生じる葛藤を重視したことが、本研究にとって重要な知見であった。

文学教育においては難波の「文学体験」の他にも、特に田中実や須貝千里らが取り組む〈わたしのなかの他者〉をめぐる問題が、繰り返し論じられている。〈わたしのなかの他者〉とは、自己の共時的複数性を重視した論点であるのだろうか。また、アイデンティファイを具体的な学びとして明確にする上でどのような知見をもたらすのだろうか。ここで、田中実が論じる〈わたしのなかの他者〉について考察を行っていく。

田中実は、文学教育における自己と他者の問題を、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》という概念から、次のように論じている。

私が考える《他者》という虚構概念は、〈わたし〉の捉える世界の外、その彼方にある。従って、〈わたし〉に理解される〈他者〉とは、〈わたしの捉えた他者〉、〈わたしのなかの他者〉であり、いわば「他者」は〈わたし〉、自己である。〈わたしのなかの他者〉と**〈わたし〉の外の《他者》という概念装置**によって照らし出されるのは、〈自己のなかのかたち〉であって、〈他者〉を**〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》**とに峻別するのは、私にとっては必須である。(強調—筆者)(田中 1997:51)

私が目の前の友人について考え、対話しようとしても、その友人は、私自身の「フィルター」越しの「友人」でしかない。目の前の「友人」は、私自身の中にしか存在しないのである。田中は、このような他者を〈わたしのなかの他者〉と呼ぶ。そして、「認知されることも受容されることもない」ものとして、了解不能の《他者》という「虚構装置(概念としての〈他者〉)」を〈わたしのなかの他者〉に対置する(田中 1997:254)。田中は、「〈わたしのなかの他者〉を超えて行こうとするには、その外部の絶対性を必要とする。その意味で、了解不能の《他者》と出会うことが肝要」¹⁴であると主張するのである。

さらに田中は、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》というように、「他者」の概念をわけることによって、学習者が「自己倒壊」を迎えることを目指した。

豊太郎であろうと「僕」(村上春樹『風の歌を聴け』の主人公—引用者注)であろうと、この百年の時を隔てた小説の主人公たちの手記は、彼ら自身、自らの中で〈自己内対話〉してきた。だがそれだけではこの超情報化社会の便利さや情報洪水のなかで、閉ざされた〈わたし〉が自己の内側を循環するだけである。その先が肝要である。それまでの〈わたし〉に閉ざされていた〈わたし〉=〈からっぽ〉の〈わたし〉を倒壊させる道を生涯かけて探ることである。すなわち自閉した自己の殻を永遠なるもの、絶対的なもの、了解不能の《他者》と対決させ、それによってこの殻を倒壊させていくことである。この一種の自己倒壊によって瑞々しい〈自己内対話〉が生まれる。(田中 1997:308)

〈わたしのなかの他者〉を乗り越えるために、私たちは了解不能の《他者》を概念として想定する必要があることを田中は主張する。了解不能の《他者》との「対決」が、「既存の自己の価値観・

¹⁴ 田中実(2001)「〈原文〉という第三項—プレ〈本文〉を求めて」、田中実・須貝千里編(2001)『文学の力×教材の力 理論編』、教育出版、pp.8-66

世界観が壊れ、新たな自己が立ち上がる可能性」(田中 1007:308)を生み出すのである。

では、了解不能の《他者》と具体的にはどのような「出会い」や「対決」が可能なのか。田中は、山田詠美の「蝶々の纏足」を引きながら、主人公瞳美と、その幼なじみえり子の関係性について、次のように言及する。

それまで瞳美が憎んできたえり子の姿とは、瞳美が信じ込んでいたえり子像、瞳美が捏造してきたえり子の姿でしかなかったのであり、それはまさしく〈瞳美のなかの他者〉、瞳美自身が造り出した〈瞳美のなかのえり子〉だったのである。ところが、瞳美はえり子というわけの分からない、了解不能の《他者》と出会い、初めて自分自身に向き合う契機を得、この〈わたしのなかの他者〉像が倒壊することとなった。(田中 1997:82)

この例で言えば、田中が考える了解不能の《他者》とは、自身が信じていた幼なじみのイメージが、実はまったくの思い込みであり、捏造でしかなかったとき、立ち上がる「幼なじみ」であると考えられる。

また田中は文学の読みにおいては、メタプロットとしての「〈原文〉という第3項」を了解不能の《他者》に位置づけ、学習者が教材の「メタプロットを追って〈作品の意志〉に向かうとする」¹⁵こと、つまり了解不能の《他者》に向かうことが、学習者の自閉した自己を倒壊すると考える。

以上のような田中の〈わたしのなかの他者〉論であるが、この論には3つの課題を指摘することができる。まず1点目は、学習者の「自己倒壊」は了解不能の《他者》によってもたらされるという主張である。田中は学習者が「自己倒壊」を迎える上で、了解不能の《他者》との「出会い」や「対決」を重視する。だが、了解不能の《他者》が「虚構装置」であるのならば、虚構に「出会」ったり、「対決」したりすることは具体的に想像しにくい。了解不能の《他者》が存在する可能性に気づくことを、了解不能の《他者》と「出会」ったこと、「対決」したこととしてとらえるのは、難しいように思われる。田中は学習者の変容を、虚構そのもの、教材(メタプロット)という外部のみに求めようとしている。田中は、了解不能の《他者》という外部の力がなければ、学習者の〈わたしのなかの他者〉はいつまでも〈わたしのなかの他者〉として内閉したままで変容しないと考えている。

しかしバトラーが「法」という視座から、「もしも攪乱が可能となるなら、それは法の次元のなかからの攪乱」(GT:171)であると指摘し、「言説実践の外側に行為体や現実が存在する可能性」(GT:258)を真っ向から否定するように、〈わたしのなかの他者〉との対話が、結果として〈わたし〉、すなわち自己を攪乱すると思われる。「攪乱」は、言説実践の内部で起こりうるものである。この主張を援用すれば、学習者の「自己倒壊」は、〈わたしのなかの他者〉の認識においてこそ生じる可能性が見えてくる。田中の論には、言説実践の反復こそが自己を攪乱するという両義性、構築には脱構築が伴っているという観点が想定されていないのである。

本研究では、あくまで〈わたしのなかの他者〉と対話し、〈わたしのなかの他者〉を認識し続けること、つまりパロディ実践を行うことが、〈わたしのなかの他者〉を乗り越え、攪乱し、田中のことばで言えば「自己倒壊」へとつながると考える。しかし田中の論では、「文学体験」というパ

¹⁵ 田中実(2005)『「これからの文学教育」はいかにして可能か—『白いぼうし』・『ごんぎつね』・『おにたのぼうし』の〈読み方〉の問題』、田中実・須貝千里編(2005)『「これからの文学教育」のゆくえ』、右文書院、pp.425-457

ロディ実践は〈わたしのなかの他者〉の問題化でしかなく、その学びは内閉したものであるとみなされるだろう。田中論の第2の課題は、ここに見出される。つまり田中は、内閉した自己観、本質的な主体観を持っているのである。

自己はそもそも存在し、内閉性のある主体だからこそ、外部の力が必要になると田中は考えている。しかしバトラーが示すように、自己は他者との両義性から成り立っており、つねに攪乱の契機に満ちているのである。田中の論では学習者の変容は、外部一辺倒に委ねられており、学習者自身の変容のダイナミクスは問題とされていない。これでは学習者の学びは外部に依存する形でしか見取られないこととなるだろう。

第3の課題には以上の問題点をふまえ、複数の自己の観点、共時性の観点が欠如している点を挙げる。田中は了解不能の《他者》に向かうことを学習者の学びであるとした。しかしそれは、了解不能の《他者》へ、教材というメタプロットへと〈わたしのなかの他者〉を取束することと同義である。田中は自己の共時的複数性を見出すことなく、むしろ自己に一貫性を与えようとしている。田中の〈わたしのなかの他者〉をめぐる論は【A】や【D】に該当するものであり、本研究の提案と逆行するものであった。

以上、田中実の〈わたしのなかの他者〉論を検討してきた。田中は自己を内閉したものととらえ、自己の変容は外部の力によって成立すると考えていた。しかし本研究では、〈わたしのなかの他者〉を問題にし向き合うことが自己を攪乱すると考え、アイデンティファイの可能性を提案する。だからこそクィア・スタディーズとしての国語教育ではパロディ実践を重視し、「文学体験」というパロディ実践を学習者に求めていく。

第3項 パロディ体験としての授業へ

田中のように学習者の学びを外部のみに求め、攪乱する自己のダイナミクスを不明瞭のままにしておくのではなく、本研究では難波が提案する「文学体験」のように、他者やテキストとかかわりながら攪乱する自己を具体的な学びとして示したいと考える。

難波の「文学体験」は、読者の分身が「作品世界」に入り込み、登場人物と同じように喜び悲しむ「同化」を小学校低学年、登場人物に距離をおき、「わたしだったらこうするのに（しないのに）」などと、自分の分身から少し距離をおく「対象化」を小学校中学年、文学体験を経た分身が現実世界に戻り、いつもの自分と対話し、現実の自分の言動に影響を与える「典型化」を小学校高学年の到達目標として設定していた。子どもの発達段階を考慮した的確な設定である。

しかし一方で、「それぞれの学年で最低限保証したい文学体験」（難波ほか 2007:32）と難波も言うように、図5の「参加」「同化」「対象化」「典型化」という各活動は、低学年から高学年、また中学生以降においてもつねに見通されるべきパロディ実践である。「参加」から「典型化」までの一連のパロディ実践において、発達段階的に特に低学年では「同化」が焦点化され、中学年では「対象化」が、高学年や中学生以降は「典型化」が焦点化されることが想定される。ただしクィア・スタディーズとしての国語教育では、発達段階は目安として考慮しつつも、「同化」「対象化」「典型化」の各活動は、学習者の実態や状況から動的に設定する。

よって学習者に育てたい力を次のように指定するが、それぞれの目標に対して、段階設定は殊更に行わないこととする。

- ・同化の中でアイデンティファイする力。※特にパロディとしての自己を認識する。
- ・同化／対象化の中でアイデンティファイする力。※特にパロディ実践する自己を認識する。
- ・同化／対象化／典型化の中でアイデンティファイする力。
 ※特にパロディ実践する自己と基底部の自己とを対話させ、自己を攪乱する。

同化する中でアイデンティファイを行うというとき、そこでは特に、パロディとしての自己の意識化および言語化を目指す。もちろんパロディとしての自己を認識することは、自己の攪乱が伴っている。また、同化の中でパロディとしての自己の認識を目指すという到達目標は、発達段階的に小学校低学年を想定しているが、学習者の実態や状況によって動的な目標設定を行う。

同様に、同化／対象化の中でのアイデンティファイを到達目標とする場合、そこでは特にパロディ実践する自己を認識する力を重視する。同化／対象化の中でのアイデンティファイでは、パロディ実践する自己と基底部の自己とにずれや矛盾が生じることを見通しつつ、パロディ実践を行う自己へと目を向けさせていく。また、同化／対象化の中でパロディ実践する自己の認識を目指すという到達目標は、発達段階的に小学校中学年を想定しているが、学習者の実態や状況によって動的な目標設定を行う。

さらに同化／対象化／典型化の中でのアイデンティファイを到達目標では、特にパロディ実践する自己と基底部としての自己とを対話させ、パロディ実践する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾を認識することを目指す。ただし、パロディ実践する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾は必ずしも明確なものではなく、ずれてしまっている／矛盾が生じてしまっているという状態がほとんどであろう。本研究では、言説実践の反復は、つねにずれてしまっているとするバトラーの論にならいつつ、自己の還元不可能性を重視している。また、同化／対象化／典型化の中でパロディとしての自己の認識を目指すという到達目標は、発達段階的に小学校高学年以降を想定しているが、学習者の実態や状況によって動的な目標設定を行う。

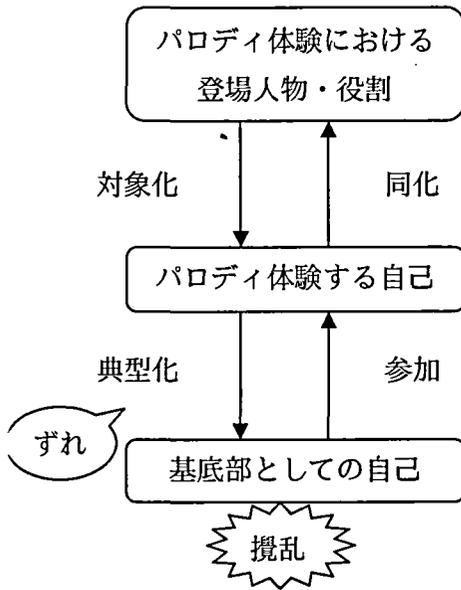
以上をふまえ本研究では、「同化」「対象化」「典型化」を次のように考える。

- ・同化…パロディとしての自己を認識すること。
- ・対象化…パロディ実践する自己を認識すること。
- ・典型化…パロディ実践する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾を認識すること。

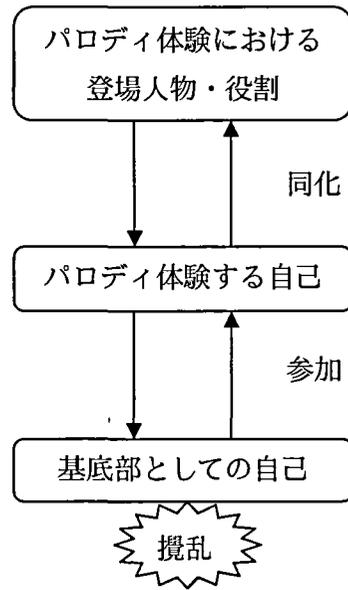
これらの活動における自己の認識は、自己の攪乱を伴った両義的なものである。そのため、すべての活動において自己はつねに攪乱されることとなる。

また、本研究では「文学体験」の対象を拡張し、「教室」という場でのできごとはある種パロディであるという観点から、教室での学びはすべてがパロディ実践であるにとらえ、説明的文章や評論文、話すこと・聞くこと、書くことも含めた授業でのできごとすべてに援用できるととらえた。つまりクィア・スタディーズとしての国語教育では、授業を「パロディ体験」の場としてとらえ、そこで行われる活動を「パロディ体験」とし、その体験の中でアイデンティファイという学びの成立を目指すこののである。さらにアイデンティファイのプロセスが、「ことばを通して当事者性を立ち上げること」を導くことになるだろう。以上をまとめたのが図6である。

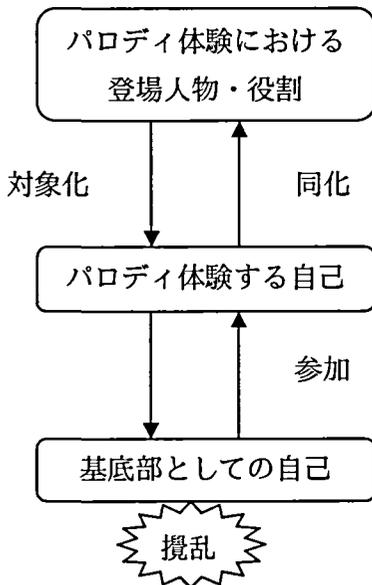
【図6】パロディ体験



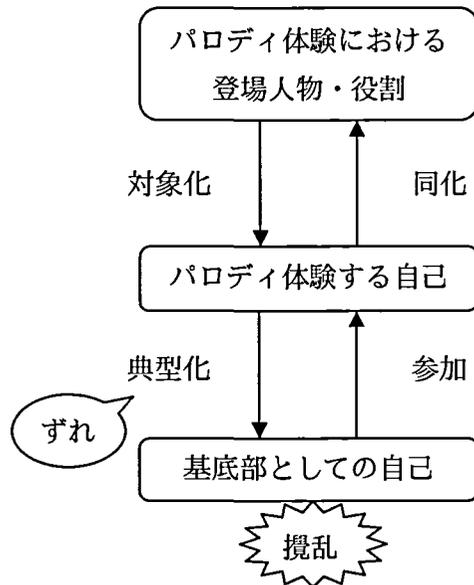
※パロディ体験（同化）



※パロディ体験（対象化）



※パロディ体験（典型化）



- ・同化…パロディとしての自己を認識する力。
- ・対象化…パロディ体験する自己を認識する力。
- ・典型化…パロディ体験する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾を認識する力。

これらの活動はすべて、自己の攪乱を伴う両義性を持つものである。また、「基底部としての自己」とは本質的なものではなく、言語活動の起点となるような作用・営みとしての自己を指して

いる。この自己もあくまで動的なものであるので、言語活動の起点もその都度の作用・営みとして、変化・攪乱する契機に満ちている。

たとえば「パロディとしての自己を認識する」(同化)とは、「ごんぎつね」のごんに同化し、ごんである自己(=パロディとしての自己)を認識することである。ごんとしてごん日記を綴るのは、パロディとしての自己を認識することであると考えられる。さらにクリア・スタディーズとしての国語教育における「同化」は、文学教材の登場人物への同化のみならず、評論文の筆者を演じたり、ディベートにおける賛成派という役割を果たしたりする側面も含んでいる。本研究で用いる「同化」には、役割への同化や演じることという広い意味が含まれていることを留意しておきたい。

また、「パロディ体験する自己を認識する」(対象化)とは、ごんとしてふるまった授業における自己(=パロディ体験する自己)を認識することである。ごんとして日記を綴った自分自身について、たとえば「ごんになって日記を書くのはつらかった」などと言語化するのが、パロディ体験する自己を認識することであるととらえる。さらに「パロディ体験する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾を認識する」(典型化)とは、ごんとしてふるまった授業における自己と、いつもの自分とのずれや矛盾を認識することである。たとえば、ごんとしての日記には兵十への罪悪感を書いたけれど、いつもは人のことをこんなに考えたりしないなどと、ずれや矛盾を言語化するのが、パロディ体験する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾を認識することである。以上のような活動は、自己の認識に伴って、ごんとしての自己やごんとしてふるまった授業における自己、基底部としての自己を攪乱する両義性を持っている。

こうした授業方法は、従来の国語教育においても取り組まれてきたものである。しかしそれらは、たとえば「登場人物の心情を読み取る」「筆者の考えを読み取る」などといった目標のための手立てとして行われてきたのである。本研究においてここで示した方法は、読みの技能の獲得に留まらず、自己を認識/攪乱するアイデンティファイの実践や、当事者性を立ち上げた読みの活動を導くものであることを主張する。

ところで、前述したようにパロディ体験とは、「文学体験」に留まらない実践であるとクリア・スタディーズとしての国語教育では考えている。しかし一方で、文学的文章の読みや演劇活動、虚構作文を書くなどといった活動(これらの活動をまとめて「虚構」とする)は、パロディ体験における登場人物とパロディ体験する自己との二重性を明瞭化する働きがある。こうした二重性の明瞭化は、典型化において基底部としての自己をとのずれを認識しやすくし、自己の攪乱をより言語化しやすくなると思われる。パロディ体験の中でも「虚構」は、特にアイデンティファイを促進する働きがあると言えるだろう。

また、ここで示したパロディ体験は両義性を強調しており、自己を認識するということは自己を攪乱するということである。しかし両義性を意識することなく、ただ単に自己を認識させるだけでは、それは【A】や【D】のように自己を集約することとなり、その学びは当然、自己の攪乱には結びつかなくなる。さらに発達段階にかかわらず、学習者の実態や状況によっては、自己の認識と攪乱という、学びの両義性そのものの言語化も求められる。自己への認識が自己を攪乱するというできごとそのものを認識させる必要が、場合によっては発生すると思われるのである。

それはたとえば「ごんぎつね」において、「殺されたごんはかわいそうです」と述べる児童は自

己を認識しており、また同時に自己を攪乱している。「殺されたごんはかわいそうです」ということばからこの児童は、本研究が考えるアイデンティファイを行ったととらえる。だが場合によっては、この児童に対し「これまで動物には心がないと思ってたから、死んでもかわいそうとは思わなかったけど、ごんには心があったからかわいそうだと思った。動物にも心があるのなら、死んだらかわいそう」というように、自己の認識がどのような自己をどのように攪乱したのかについてまで、言語化させることを求めるということである。

アイデンティファイは両義的な学びであるため、自己を認識した瞬間、自己は攪乱している。ただし本研究では、自己の認識が自己を攪乱するというできごとそのものを具体的に認識し、言語化することを試みる過程もつねに見通しておきたいと考える。

ここで、パロディ体験における「参加」について考えてみたい。

バトラーが示すパロディ実践の行為者は、オリジナルを攪乱するという目的を持ってふるまっているため、目的的な行為であるとも言える。しかし教育の文脈において学習者は、パロディ実践によってアイデンティファイするという目的を当然持つてはいない。よってバトラーのパロディ実践を国語教育において援用する際には、目的を持ち得ていない学習者を、アイデンティファイすることにまで意識化させる必要がある。

一方、難波博孝は「文学体験」において、学習者が「語りの世界」に入り、語り手の語りを聴くことができる「参加」という観点を示した上で、学習者を「文学体験」に「参加」させる手立てとして、実際に語りを聴く体験を多く行わせることを述べている。では本研究が提案するパロディ体験において、学習者が授業というパロディ体験へ「参加」するにはどんな手立てが必要だろうか。

また「典型化体験」について難波は、「文学体験」した自分が、どうしたらいつもの自分と出会うことができるのかを問題化していない。難波の「文学体験」は、パロディとしての自分とその基底部であるいつもの自分を、どのように結ぶかという点において課題が残るものである。

こうした「参加」の問題と、パロディ体験する自己と基底部としての自己とを結ぶ問題は、自己の連続性を見出すことが鍵となるように思われる。学習者が授業というパロディ体験に「参加」するには、基底部としての自己と否応なく連続性を突きつけるようなパロディ体験を設定することが必要となってくる。また、パロディ体験を経た自己が基底部としての自己へと返る際にも、両者の自己における連続性が重要となる。「参加」せざるを得ないパロディ体験を設定すること、また基底部としての自己に結ばざるを得ないパロディ体験とすることが、学習者の「参加」と、複数の自己との「対話」を保証するだろう。そのためには、教材の選択や目標の設定などが非常に重要となる。基底部としての自己とパロディ体験とを連続させるような教材、目標設定、場づくり、関係性づくりが求められる。

最後にクィア・スタディーズとしての国語教育において、発達の問題を検討しておきたい。たとえばやまだようこは、発達における「喪失」や「停滞」を再評価し、発達が右肩上がりの単一直線を描くわけではないことを指摘する。また、「一貫性をもつ人間像から非一貫的な人間像へ」¹⁶という人間像の転換をも主張している。さらに無藤隆は、発達観の変容について言及している。

¹⁶ やまだようこ (1995)「生涯発達をとらえるモデル」、無藤隆・やまだようこ編 (1995)『講座生涯発達心理学 第1巻 生涯発達心理学とは何か—理論と方法』、金子書房、pp.57-92

生涯発達の考えの導入により、発達のとらえ方が大きく変わったということである。おとなに向かってよくなっている過程、完成されたものになっている過程としての従来の発達概念では生涯にわたる変化を記述しきれない。衰退を含めての発達という概念が必要となる。もちろん、それは発達とは別ないい方でもよいのだが、人の変化をよくなる方向だけで解析すること自体が行き詰まりを示しているのである。¹⁷

やまだや無藤の指摘から、人間の生涯発達は単一直線的に上昇の一途を辿るだけではないこと、衰退や停滞、喪失を見せながらゆるやかに、一方向だけでない発達がなされることがわかる。この指摘はたとえば、大人よりも幼い子どもたちの方がパロディ体験の登場人物に同化しやすい傾向が予想されることと通底するだろう。学年が上がるにつれて、また発達段階が上がるにつれて、アイデンティファイがより可能になるとは限らない。

本研究では、右肩上がりの単一直線的な発達観を教育の場面において考慮しつつも、衰退や停滞をも含んだ一方向ではない発達観を重視し、国語教育において両方の発達観から学習者を見取っていく必要があることを押さえておく。

以上、本章では次のことが明らかになった。

- ・自己…動的な営みそのものであり、両義的にとらえている。【B】と【E】の自己観に該当する。
- ・ことばの学び…ことばを通して当事者性を立ち上げること。＝被害者性や加害者性を引き受けること。
- ・ことばの学びを成立させるためのアイデンティファイ…自己を認識することと自己を攪乱すること。＝自己の一貫性を拒否し、自己の連続性を見出させる学び。
- ・アイデンティファイの実践…パロディ体験
 - 同化…パロディとしての自己を認識する力。
 - 対象化…パロディ体験する自己を認識する力。
 - 典型化…パロディ体験する自己と基底部としての自己とずれや矛盾を認識する力。
 - ※これらの活動は、すべて自己の攪乱を伴う両義的なものである。
 - ※場合によっては、自己への認識がどのような自己をどのように攪乱したのか、認識と攪乱の両義的なできごとについて、具体的に言語化することを求める。
 - ※「虚構」…パロディ体験の中でも、よりアイデンティファイを促進させる活動。
 - ※「参加」…基底部としての自己との連続性を否応なく突きつける体験設定に支えられる。
- ・本研究における発達観…単一的で上昇直線的な従来の発達観を考慮しつつ、衰退や停滞、喪失をも含んだ一方向ではない発達観を重視する。

以上の点をふまえ、次章では実践的な考察を行っていく。

¹⁷ 無藤隆（1995）「現代社会の変貌と生涯発達という見方」、無藤隆・やまだようこ編（1995）『講座生涯発達心理学第1巻 生涯発達心理学とは何か—理論と方法』、金子書房、pp.1-9

第5章

クィア・スタディーズとしての国語教育の展開

第5章 クィア・スタディーズとしての国語教育の展開

第4章ではジュディス・バトラーの論を援用しながら、クィア・スタディーズとしての国語教育を具体化した。特にバトラー論に見える両義性に着目し、ことばの学びやその学びを成立させるためのアイデンティファイについて、両義性の観点から検討を行った。こうした両義性の観点は、第2章【表4】における【B】や【E】の自己観と重なるものである。またアイデンティファイの実践として、第4章ではパロディ体験の提案も行った。本章では以上のような理論の検討をふまえ、私が実際に行った授業実践を事例として挙げながら、クィア・スタディーズとしての国語教育を実践へと展開する。

第1節 実践への展開

【B】と【E】を兼ねるクィア・スタディーズとしての国語教育では、学習目標を「動的な自己観に立って言語活動を行う」「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」とする。

【A】や【D】のような一元的自己観に立つ国語教育では、自己を一貫したものとしてとらえるため言語活動にも一貫性を求め、学習者の豊かな思考などを一元化してしまう。そのため一元的自己観に立つ国語教育は、学習者に一貫性のある言語活動を行わせることによって、結果として一貫性や整合性のない自己や他者へのまなざしを狭めてしまうこととなる。一方【F】のような多元的自己観に立つ国語教育では、基底部としての自己と切り離れた言語活動を認めることになり、学習者の無責任な言語活動を受け入れることにつながる。こうした国語教育において学習者は、自己や他者へのまなざしも無責任に切り離してしまう可能性がある。

以上のことからクィア・スタディーズとしての国語教育では、価値目標を「ことばを通して当事者性を立ち上げる」と「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」とし、活動目標を「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」と設定する。

さらに、クィア・スタディーズとしての国語教育では、学習者に対して、【A】や【D】のような一元的自己観に立つ国語教育のように自己を安定した主体として確保し、これまでの自己よりも良くなる・成長するというような「変化」を第一義としない。

たとえば書かれたものに関しては、学習者の自己が集約された確固たるものとしてはとらえないが、一方で学習者の自己とはまったく関連しないものとしてもとらえない。クィア・スタディーズとしての国語教育は、学習者の自己は共時的・通時的に連続していても、動的な営みとしてつねに既に変化しており、そこに一貫性を求めない【B】と【E】の立場に立っている。だからこそ学習者が書いたものは、つねに変化し続ける自己を今・ここにおいて表出しただけのものであり、自己が集約された確固たる「結果」ではない。同じ教材の読みに対して、1回目も2回目も「わからない」という感想を残す学習者を「成長していない」「変化していない」とはとらえず、同じ「わからない」ということばに学びを見取るのである。動的な営みとして、その都度の自己

を認識するようなクィア・スタディーズとしての国語教育は、バトラーのように自己の還元不可能性を重視し、1回目と2回目の「わからない」に変化、または攪乱を見る。自己はつねに既に変化し、攪乱し続けている。こうした考え方は、やまだらが主張する、単一上昇直線的な発達観への批判にも深くかかわっている。

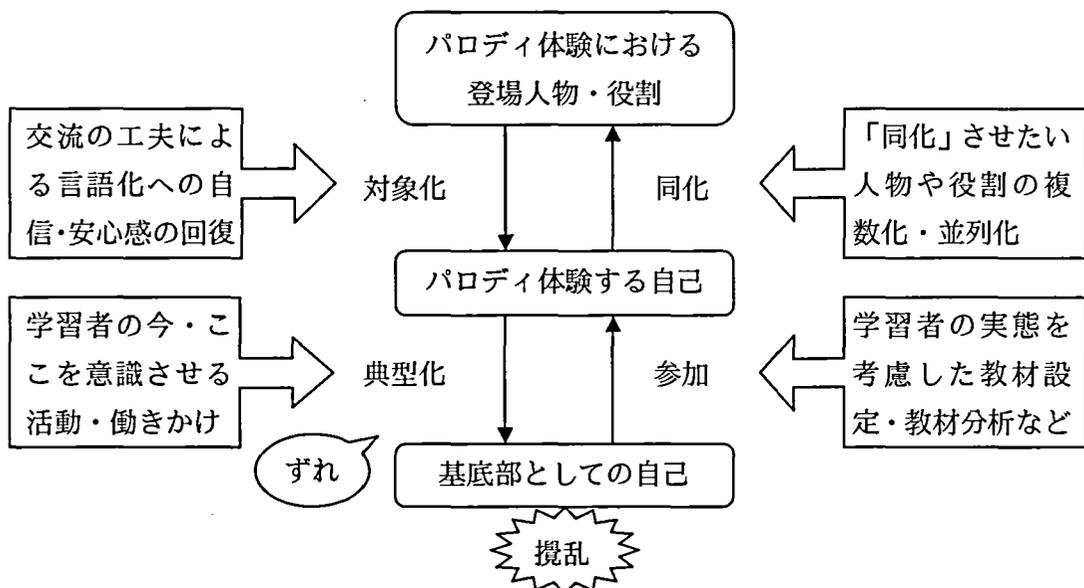
しかし一方で、多元的自己観に立つて国語教育が行われれば、書かれた「結果」などは、つねに変化し続ける自己を今・ここにおいて表出ただけのものであり、自己が集約された確固たるものではないとして、その「結果」に責任を引き受けない事態を許容することとなる。多元的自己観に立つ国語教育は、「結果」に自己を見出すという責任を学習者に育むことができない。クィア・スタディーズとしての国語教育では、複数の自己の共時的・通時的な連続性を重視するため、言語活動への責任は、その都度形を変えながら状況に応じて迫っていく。

また、パロディ体験を通じたアイデンティファイやことばの学びは、その都度「書くこと」や「話すこと」として結果が表現されるとは限らない。そのため教師や研究者は、明確に可視化された形で学習者のアイデンティファイやことばの学びを見取れない場合がある。よってクィア・スタディーズとしての国語教育では、学習者の評価を書かれた「結果」や発言のみで行うのではなく、授業での様子や表情、実際のかかわり、授業内外での様子や表情などの比較、学習者ひとりひとりが持つ背景や実態からの検討などを通して、総合的に評価する。

さらに、学習の時点ではアイデンティファイやことばの学びが不十分に感じられても、学習者の生涯の中で、ふとしたときにアイデンティファイされことばの学びが深まる可能性もある。クィア・スタディーズとしての国語教育は生涯学習を見据え、すぐには結果を求めない学習者とのかかわりかたが重要である。

またクィア・スタディーズとしての国語教育は、【図7】のような具体的方法を想定している。

【図7】 パロディ体験と手立て



第4章で述べたように、パロディ体験への「参加」は、基底部としての自己との連続性が重要となるので、基底部としての自己に迫るような、すなわち学習者の実態に即した教材の設定や分

析などが必要になる。学習者のパロディ体験への「参加」は、教師による学習者理解に支えられている。

また「同化」は、「同化」させたい人物や役割を複数化・並列化する手立てが有効である。パロディ体験における人物や役割への同化は、テーマを同じくするまったく別の教材（サブカルチャーを含むすべての教材）の登場人物や役割の並置とその同化が導いてくれることがある。同化させたい人物や役割の比較検討を行うことによって、それぞれの人物や役割に同化せざるを得ない状況をつくり出すのである。同化させたい人物の複数化は、パロディ体験を相互に深めることとなる。

さらに「対象化」では、言語化への自信や安心感を取り戻させることが重要であると考えられる。学習者に“正解”の圧力を感じさせないような活動や問いの設定、「書くこと」や「話すこと」など表現の結果や分量だけを求めない、「変化」を第一義としない学び観や通時的な一貫性を拒否する【B】の自己観に立つ教師の対応や、学習者の状況に合わせた他者との交流方法の工夫（匿名性を持たせるか実名でさせるかなど）といったことが、学習者に基底部としての自己と連続したことばで対象化する力を育む。授業において自分は何を感じたのか、「変化」等の結果を求めない教師の姿勢や、他者との交流の保障は、学習者に対しパロディ体験する自己の言語化への自信や安心感を取り戻させる。

一方「典型化」では、パロディ体験する自己と基底部としての自己とのずれや矛盾の認識が目指されるため、パロディ体験の中で基底部としての自己へと戻ることが求められる。そのために典型化では、学習者の現実に結びつけた学習活動や問いの設定を仕組む必要がある。休み時間のできごとや昨日起こったけんか、家族とのかかわりなど、パロディ体験に学習者の今・ここを持ち込む活動が、典型化を導くと考える。

ただし【図 7】で示した各手立ては、特にどの活動を導くものであるかを目安として設定しており、各手立ては基本的に相互に関連し、すべての手立てがすべての活動を導くと考える。

以上よりクィア・スタディーズとしての国語教育は、次のように設定される。

○価値目標…ことばを通して当事者性を立ち上げる。

自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う。

○活動目標…動的な自己観に立って言語活動を行う。

基底部としての自己と連続した言語活動を行う。

○方法…パロディ体験

参加への手立て…学習者の実態を考慮した教材設定・教材分析など。

同化への手立て…同化させたい人物や役割の複数化・並列化。

対象化への手立て…交流の工夫による言語化への自信・安心感の回復。

典型化への手立て…学習者の今・ここを意識させる活動・働きかけ。

○評価…自己の還元不可能性を重視し、これまでの自己よりも良くなる・成長するというような「変化」を第一義とする「結果」への評価ではなく、授業での様子や表情、実際のかかわり、授業内外での様子や表情などの比較、学習者ひとりひとりが持つ背景や実態からの検討などを通して、その都度のことばに責任を引き受けようとしているかを総合的に評価する。

第2節 読むことを中心とする実践

本節では、広島工業大学高等学校で行った「国語総合（現代文）」の実践を事例として示しながら、特に「読むこと」をめぐるクリア・スタディーズとしての国語教育を具体化する。

私立広島工業大学高等学校は、市中心部に近い男子高校である。私は2005年度と2006年度の2年間にわたり、本校において1年生の現代文担当として勤務した。本研究では、2006年度における国語総合（現代文）の授業実践を特に取り上げる¹。

第1項 目標の設定

2006年度における国語総合（現代文）の年間を通した価値目標は、「高校受験に負けた、価値のない自分」をアイデンティファイすることであった。それは、2005年から引き続き1年生の現代文を担当した私の印象として、本校の生徒は多かれ少なかれ挫折感を味わっており、自分自身を信頼せず、諦めきっている者が少なくないと感じていたからである。また、教科内容に対し極端に無関心である学習者も多く、授業そのものが成立しにくくなることも度々あった。それは、公立高校の受験を「失敗」した形で入学した学習者や、中学校段階で「お前は何をやってもだめだ」などといった評価を受け続けた学習者が多いことに起因する。私はかつて、2005年度に受け持った生徒たちの印象を、次のように記している。

本校の生徒たちは、偏差値という観点から見れば決して高くはない本校に入学したということに、多かれ少なかれ劣等感を持っているように感じられる。実際、校長からは、「うちの子どもたちは、公立に失敗してすべり止めに合格したということで、強い挫折感を持って入学してくる」という発言を聞くことがあった。

現代文の授業中、素晴らしい発言をした生徒に対し評価すると、「でも所詮この学校じゃあねえ…」というつぶやきが、発言した本人から返ってきたことがある。この一言を聞いて、周りの子どもたちも「確かに！」と自嘲するような雰囲気話していたのが印象的である。²

¹ 2006年度の1年生は、1クラス43人の6クラスで構成されていた（うち1クラスは特進コースで、35人クラス）。1年生の現代文は他に、同じく非常勤講師の原田大介（現学校法人鶴学園なぎさ公園小学校教諭）が担当しており、すべての授業案や指導計画、定期試験の作成は2人で行っている。

原田は当時同じ大学院の先輩であり、日頃から研究内容や教育観について意見を交わすことが多くあった。本論第1章および第2章でも確認したように、原田の研究は国語教育における「学習者研究」の可能性を示すものであり、ことばの学びに関しては、「ことばで自分という「個」の輪郭をかたちづけていくこと」（原田大介[2007]『国語教育における学習者研究の構築と展開』、広島大学大学院教育学研究科平成18年度学位請求論文、p.51）と定義していた。また本論第3章でも見たように、原田の国語教育論は、当事者性を重要な観点として見出していた。原田は国語総合・現代文を通して、1年生に対し「自分では気づいていない自分自身について学んでほしい」と感じていたという。原田の指導目標は、アイデンティファイやことばの学びの必要性を感じる私自身のねらいと重なるところが大きかった。

また、学期ごとに実施した定期試験（中間試験・期末試験）については、すべて永田と原田の2人が作成した。そのため授業で取り扱った教材は、漫画やDVD等も当然含めた形で定期試験に出題している。学習者の中には、教科書教材のみを「国語科」と判断し、教科書教材に留まらない授業中の活動や学びと、いわゆる試験を切り離して考える者もいた。そうではなくて、教科書教材に留まらないことばの学びこそが、国語科でなされるべき学びであることを示すため、授業者が考えることばの学びと、定期試験の連動性を強調して学習者に提示した。

² 永田麻詠（2006）『「伝え合う力」を育てるための国語教育―「自己と向き合う」ことを中心に』、広島大学大学院教育学研究科平成17年度修士論文、p.88

実際、2006年度に入学してきた生徒たちは、上で引用したような、2005年度に担当した生徒たちの様子と重なることが多くあった。

2006年度の1年生は2005年度の1年生よりも全体数が少なく、クラス数も10クラスから6クラスに減少していた。そのため本校を志望して入学した者が高い割合を占めるようになり、2005年度よりは、受験による挫折感がいくらか軽減されていることを予想した。しかし実際は、「志望校を選択する時点で“自分はこの高校しか行けない”と諦めた」と語る生徒が多く、また、「絶対に合格すると言われていた公立に落ちて、ここに来た」と授業中に繰り返し発言する者も決して少なくなかった。2006年度の1年生も、「高校受験に負けた自分」という側面から一元的に自己をとらえる者を認めることができた。

以上のような学習者の実態から、1年生の国語総合（現代文）では、「高校受験に負けた、価値のない自分」をアイデンティファイすること、そのために「動的な自己観に立って言語活動を行うこと」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行うこと」の2つを活動目標として設定した。こうした目標設定から行われた年間の授業は、次の通りである。

| 期間 | 単元名 | 使用教材および単元の中心となった問いなど |
|-------------------|---------------|---|
| 4/18-4/19 全2時間 | イントロダクション | 教育出版『倫理—自己を見つめて』（2005） 井上雄彦（2002）『REAL』第1巻、集英社 ○主人公は「本当の自分」について迷っているようですが、あなたの「本当の自分」とはどんな人ですか。 ○あなた自身は「自分が何のために生まれてきたのか」と考えたことはありますか。 |
| 4/25-5/2 全3時間 | 「同質社会」について考える | 森本哲郎「やっぱり」（教育出版『国語総合』所収） 井上雄彦（2002）『REAL』第1巻、集英社 ○「同質社会」についてのあなたの考えを聞かせてください。 ○「人と違わないように」「主流からハズレないように」生きることについて、あなたはどのように考えますか。 |
| 5/9-5/10 全2時間 | BE 動詞 | マルセ太郎「BE 動詞」（教育出版『国語総合』所収） マルセ太郎（1999）『記憶は弱者にあり』、明石書店 オレンジレンジ「ミチシルベ」（2004）（CD） ○キーワードからことばをひとつ選び、そのことばについて自分の考えを書いてください。その際、具体的な経験を必ず例に挙げること。 |
| 5/30-6/7 全4時間 | 羅生門 | 芥川龍之介「羅生門」（教育出版『国語総合』所収） 木堂椎（2006）『りはめより100倍恐ろしい』、角川書店 ○あなた自身は毎日の生活の中で、「生きる」ために心がけていること、気をつけていることはありますか。 ○「羅生門」「りはめより100倍恐ろしい」の読みとりを通して、「悪」「エゴイズム」「生きる」について考えてきました。こ |

| | | |
|---------------------|---------------|--|
| | | れまでの経験をふまえて、「悪」「エゴイズム」「生きる」ということばについて自分の考えを書いてください。 |
| 6/14-6/21 全3時間 | 『デスノート』を読む | 大場つぐみ・小畑健 (2004) 『デスノート』第1巻、集英社 木堂椎 (2006) 『りはめより100倍恐ろしい』、角川書店 ○あなたにとって「正義」とは何だと思いますか。 |
| 7/18-7/19 全2時間 | 恋愛観 インタビュー | 生徒間でのインタビュー |
| 9/5-9/6 全2時間 | 2学期イントロダクション | 中村恭子・原田曜平 (2005) 『10代のぜんぶ』、博報堂 ○自分史を書こう。 ○あなたにとって人生の成功とは何ですか。 ○「こんな大人になりたい」と思う大人が身近にいますか。 ○あなたは自分のことが好きですか。 |
| 9/12-9/19 全3時間 | 水の東西 | 山崎正和「水の東西」(教育出版『国語総合』所収) 「くらしのなかの和と洋」(東京書籍『新編新しい国語』四年下所収) 安野モヨコ (2000) 『花とみつばち』、講談社 安野モヨコ (2004) 『働きマン』、講談社 ○山崎正和は本当に「対比」という手法を用いているのでしょうか。 ○掲載雑誌によって筆者の主張や論調が変わることを確認しよう。 |
| 9/26-10/10 全5時間 | 「当事者」とは誰か | ティム・オブライエン・村上春樹訳「待ち伏せ」(筑摩書房『精選国語総合現代文編』所収) 木堂椎 (2006) 『りはめより100倍恐ろしい』、角川書店 映画「ロードオブウォー」(2006) (DVD) ○戦争において「当事者」とは誰を指すのでしょうか。 |
| 10/31-11/14 全4時間 | 本を紹介しよう | 各生徒が持参した本、マンガ、絵本、雑誌、CD、映画、ゲームなど |
| 11/15-11/22 全3時間 | 記憶について考える | 中村雄二郎「記憶について」(大修館書店『現代文I』所収) 坪倉優介 (2003) 『ぼくらはみんな生きている—18歳ですべての記憶を失くした青年の手記』、幻冬舎文庫 毎日放送「情熱大陸 若年認知症患者・越智俊二」(2006/10/29放映分の録画) ○「忘れようと思っても忘れられないこと」について、内容を詳しく書いてください。 ○あなたにとって「記憶」とはどんなものですか。ひとことで表現してください。 |

| | | |
|----------------------------|-----------------------|---|
| <p>11/28-12/5 全3時間</p> | <p>「時間」について考える</p> | <p>真木悠介「旅のノートから」(教育出版『国語総合』所収) 井上雄彦(2006)『REAL』第6巻、集英社 ○あなたにとって「充実した時間」とはどんなときですか。 ○あなたにとって「無駄な時間」とはどんなときですか。</p> |
| <p>1/16-1/23 全3時間</p> | <p>クローン問題と現代の幻想</p> | <p>黒崎政男「クローン問題と現代の幻想」(教育出版『国語総合』所収) 大石正道(2001)『図解雑学—遺伝子組み換えとクローン』、ナツメ社 ○クローン技術によって、私たちの生活はどのように変化すると考えられるでしょうか。 ○あなたにとって「すぐ替え可能」な人と「すぐ替え不可能」な人との違いは何ですか。</p> |
| <p>1/30 全1時間</p> | <p>「つよい」ということについて</p> | <p>三原ミツカズ「地上10mのオリから」(『FEEL YOUNG』11月号(2005)、祥伝社) ○人は、どうあれば「つよい」と評価されると思いますか。 ○「つよさ」が必要だと思うときは、どんなときだと思いますか。</p> |
| <p>1/31-2/7 全3時間</p> | <p>詩を読もう</p> | <p>吉野弘「父」(『ポケット詩集II』(2001)童話屋所収) 吉野弘「生命は」(『ポケット詩集II』(2001)童話屋所収) 茨木のり子「自分の感受性ぐらい」(『ポケット詩集』(1998)童話屋所収) 新川和江「わたしを束ねないで」(『ポケット詩集』(1998)童話屋所収) 辻往夫「学校」(『ポケット詩集』(1998)童話屋所収) まど・みちお「くまさん」(『ポケット詩集』(1998)童話屋所収) 三代目魚武濱田成夫「ひまつぶし」(三代目魚武濱田成夫(1992)『駅の名前を全部言えるようなガキにだけは死んでもなりたくない』、角川文庫所収) 小学校1年たくみちさと「おじいちゃん」(今宮信吾編(2002)『教室で読みたい子どもの詩—こころの展覧会』桐書房所収) 小学校5年角南達夫「ぼく」(今宮信吾編(2002)『教室で読みたい子どもの詩—こころの展覧会』桐書房所収) 高校1年岸岡歩「高校」(今宮信吾編(2002)『教室で読みたい子どもの詩—こころの展覧会』桐書房所収) 3BLAB.☆S「あなたの為に生きている」(CD) 宇多田ヒカル「ぼくはくま」(2006)(CD) レミオロメン「3月9日」(2004)(CD)</p> |

| | | |
|-------------------|--------------|--|
| | | SMAP「ありがとう」(2006)(CD) ○好きな詩ベスト 3/苦手な詩ベスト 3/表現がおもしろい詩ベスト 3/ことばにこだわりを感じる詩ベスト 3/作者がどんな人が気になる詩ベスト 3をそれぞれ選んでください。 |
| 2/21-2/27 全2時間 | 「笑い」 について | 金子登(2006)『男のユーモア話術』、KKロングセラーズ いくえみ綾(2005)『バラ色の明日』第2巻、集英社 NHK「爆笑オンエアバトル」(2005/12/18放映分の録画) ○友だちが冗談を言ったときに、あなたがよく使うツッコミのことばを書いてください。 ○あなたは今まで、友だちの「笑い」のネタに対し、傷ついたり不快に感じたりしたことはありますか。 |
| 2/28-3/6 全2時間 | 現代文総復習 | 木堂椎(2006)『りはめより100倍恐ろしい』、角川書店 これまで学習した教材のすべて ○1年間をふり返って、自分について考えることができたと思いますか。 ○1年間をふり返って、自分は「書く」ことができるようになったと思いますか。 ○1年間をふり返って、自分は「考える」ことができるようになったと思いますか。 |

年間を通して実施した実践のほとんどは、「読むこと」を中心としたパロディ体験を行うものだった。「読むこと」というパロディ体験は、筆者や作者などの書き手や、文章中の登場人物が他者として想定されるため、「パロディ体験における登場人物や役割」と「パロディ体験する自己」との二重性が確保されやすい。よって、同化や対象化の学習を仕組みやすいと考える。

また、学習者たちは「自分はどう考えるのか」を授業で問われることに慣れておらず、一言の感想を求める際にも、何を書けばいいのかわからないと困惑することがあったので、パロディ体験の中でも特に、パロディ体験する自己の認識という対象化を学習の目標とした。さらに対象化の際には、「書くこと」を求める形でパロディ体験する自己を認識させた。実践のほとんどは、「読むこと」による同化(パロディとしての自己の認識)→「書くこと」による対象化(パロディ体験する自己の認識)という流れをふんでいる。それは「書くこと」による対象化が、自身の言語活動をより意識化させることとなり、その責任を迫ることができると考えたからである。

本校の生徒たちには、学習者の実態からまずはパロディ体験する自己を対象化する力が必要であること、対象化から典型化へ、さらにはアイデンティファイの両義性への言語化への足がかりをつくっていくことを第1の目標とした。

第4章で提示した「同化」「対象化」「典型化」は、発達段階を考慮すると同時に、その学習者にとっての今・ここで到達すべき目標として、改めてどの活動を中心に据えるのかを考える必要がある。学びを諦め、「自分の考えを書くこと」に対する自信を失ってしまった工大高の生徒にとって、今・ここで必要なアイデンティファイは、「パロディ体験する自己を認識する」という対

象化であると教師は判断した。初等教育においても場合によっては典型化が目標とされることもあれば、高等教育においても場合によっては同化が目指されることもある。「同化」「対象化」「典型化」の到達目標は、発達段階を目安にすると同時に、学習者の今・ここによって設定されるべき側面も持っており、この場合3つの目標には、段階設定を行わないことがある。

第2項 方法と内容

ここでは特に、「羅生門」（教育出版『国語総合』所収）の授業を取り上げて、読むことを中心とする実践の方法や、内容を具体的に示す。年間を通じた授業実践の中で「羅生門」の授業に注目するのは、この授業で取り扱った「悪」「正義」「エゴイズム」ということばを最も印象深く感じている学習者が多かったからである。

本実践ではことばにこだわる形で単元を設定し、授業を行った。年度最後となる授業においては学習の総復習を行い、これまでの学習内容を振り返らせているが、その中での活動に、「これまで学習した「ことば」の中で、最もひきつけられるものは何ですか」という問いに対して、以下の語群から選択させるものがあった。またそこでは、選択した理由についても書かせている。

自己 他者 ことばの学習 同質社会 自信 存在 悪 エゴイズム いじり/いじられる
正義 恋愛 対比 被害者 加害者 当事者 記憶 痛み 時間 今を生きる すげ替え可能性
かけがえのなさ 喪失 つよい 笑い ユーモア 差別

これらのことばはすべて、これまでの授業で取り扱ったもので、選択の際には、ファイル（これまで配布した資料やワークシート、各自がまとめたノートなどを綴じているもの）をふり返らせている。結果、最も多くの学習者が選択したことばは、「正義」及び「悪」であり、合わせて全体の18.3%であった（回収できたワークシート115人中、21人が選択）。また、選択した理由としては、「人によって必ずしも正義は同じ意味ではないというのが印象に残ったから」「自分の考える「正義」だけが絶対ではないと分かったから」という記述が見られ、学習者のアイデンティファイを実践に展開する上で、有効な手がかりになると考えた。

教師たちは他者への加害者性を引き受けることや、自分の痛みを痛みとして感じられるような被害者性を引き受けることが必要とされる学習者に対し、「羅生門」の単元を通して、自身が生活していく上で大なり小なり抱えるエゴについて認識してほしいと考えた。本単元において学習者に求めたアイデンティファイは、生きる手段としてのエゴの認識とその攪乱である。また、自分が生きるために行っているエゴへの認識を契機としながら、被害者性や加害者性について考え、当事者性を立ち上げてほしいと願っていた。

「羅生門」の授業は大きく二部に分かれている。前半は「羅生門」の読み取りを中心とする授業、後半は、前半から抽出された「悪」「エゴイズム」というキーワードについて考えを深める授業である。前半部分は、2006年5月30日から6月7日までで全4時間、後半は6月14日から21日までで全3時間で行われた。使用した教材は「羅生門」の他に、木堂椎（2006）『りはめより100倍恐ろしい』（角川書店）と、大場つぐみ原作・小畑健絵（2004）『デスノート』第1巻（集英社）である。なお、「羅生門」の単元における配布資料などは資料①を参考にされたい。

前半の「羅生門」の読み取りでは下人の心情の移り変わりを押さえさせ、老婆とのやり取りから、下人と老婆それぞれが主張する「生きるためにはしょうがないこと」を確認させた。そして、初読の際に書かせた感想などから、「悪」「エゴイズム」というキーワードを抽出し、「生きる」という視点から、それぞれ考えを書かせている。さらに、「いじり」という現象を題材とした、現役高校2年生の小説『りはめより100倍恐ろしい』について、「悪」「エゴイズム」という視点から主人公の高校1年生・羽柴典孝（ハッシー）について評価させた。ハッシーは、いじられキャラとして過ごした自身の中学校経験から、高校ではいじられキャラにならないように、友人を巧妙に攻撃しつつ、いじられキャラに仕立て上げようと策略を図る主人公である。

そして後半の実践では、「悪」「エゴイズム」についての考えを深めるために、マンガ『デスノート』を読み取らせ、自分にとって「正義」とは何かについて考えさせた。『デスノート』は、頭脳明晰な高校生の夜神月が死神の落とし物である「デスノート」を偶然手にし、そのノートの力によって犯罪者を死に至らしめようとする物語である。後半最後の授業では、「羅生門」『りはめより100倍恐ろしい』『デスノート』それぞれの登場人物から、もっとも「悪い」と思う人物、自分にもっとも「近い」と感じる人物についてそれぞれ書かせ、生徒同士で交流させた。

「羅生門」の授業において、授業者は常に「あなたはどうか考えるか」「なぜそのように考えるのか、これまでの経験をふり返って考えてほしい」と迫り、パロディ体験する自己への認識を促した。さらには、基底部としての自己との対話を見通した働きかけを行った。また、書かれたものに必ずコメントを付けることで、ひとりひとりの考え方に、授業者はどうか考えるかを示した。

【価値目標】

- 生きる手段としてのエゴの認識とその攪乱というアイデンティファイを行う。
- 「生きる」ことをめぐる当事者性について、ことばを通して立ち上げる。

【活動目標】

- 動的な自己観に立って言語活動を行う。
- 基底部としての自己と連続した言語活動を行う。

【技能目標】

- 「羅生門」の粗筋を押さえることができる。
- 極限下において生きる下人や老婆について自分なりの考えを持つ。
- 3つの作品の主人公（下人・ハッシー・夜神月）にとっての「悪」と「正義」について考える。

【第1次】

【第1時】（視聴覚室で実施）

- 便覧のコピーを配布し、芥川龍之介についての紹介をする。
- 全文通読のため、範読する。
- ワークシート①を配布し、感想を書かせる。

【第2時】

- ワークシート①の集約プリントを配布し、目を通させる。
- 第1～4場面に場面わけし、それぞれの場面に小見出しをつけて板書する。
- ワークシート②を配布し、取り組ませる。

【第3時】

- ワークシート②を返却、答えを板書し、確認させる。
- 第3、4場面を指名音読し、期末テストのポイントとして解説を加えていくとする。
- 老婆の論理と下人の論理、「悪」と「エゴイズム」について、解説しながら板書で整理する。
板書はワークシート③に写させる。
- 残りの時間を使って、ワークシート③の裏の問いに取り組みさせる。

【第4時】

- ワークシート③の集約プリントを配布し、目を通させる。
- 筆者が同じ高校生であることをと伝えたあと、『りはめより100倍恐ろしい』の本文プリントを配布し、指名音読させる。
- 授業では取り上げない部分の物語を補足解説し、「いじる／いじられる」という友人内の関係性に注目させる。
- ワークシート④に取り組みさせる。

【第2次】**【第5時】**

- 「羅生門」「りはめより100倍恐ろしい」の集約プリントを配布、目を通させる。
- これまでのキーワード「悪」「エゴイズム」について考えを深めようと投げかけ、デスノート①を配布する。
- デスノート①に目を通させ、ワークシート①を配布する。
- ワークシート①に取り組みさせる。

【第6時】

- ワークシート①の集約プリントを配布し、目を通させる。
- デスノート②を配布し、目を通させる。
- ワークシート②を配布し、取り組みさせる。

【第7時】

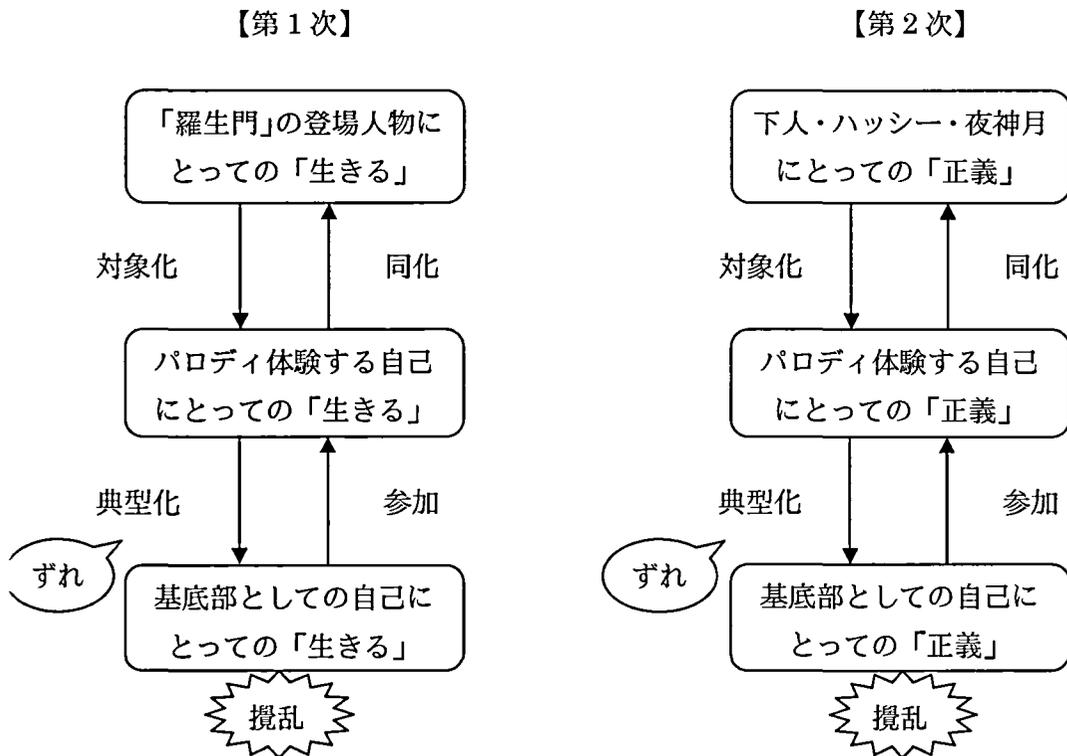
- ワークシート②の集約プリントを配布し、目を通させる。
- これまでのファイルを振り返らせる。(※「羅生門」「りはめより100倍恐ろしい」を中心に)
- ワークシート③を配布し、取り組みさせる。※人に見せることを伝えておく。
- ワークシート③がおおむね仕上がった時点で、コメントを付ける上での注意と交換方法について説明する。
- 実際にコメントを付けさせる。
- 残り5分ほどになったら、ワークシート③を本人に返させ、残りの設問に取り組みさせる。

本單元では、高校受験に失敗しても今・ここで生きるしかない学習者たちの自己の基底部を惹きつけるような観点として、下人や老婆の「生きる」ことを学びの中核に据えた。パロディ体験への参加の手立てとして、どんな状況でも、エゴをむき出しにしても「生きる」しかない下人と、高校受験に失敗してもそこで「生きる」しかない学習者とを重ね、「悪」や「正義」、「生きる」というキーワードで作品の世界と学習者自身を結んだのである。

さらに、「いじられキャラ」をめぐる言動が頻繁に見られた学習者の実態³から、『りはめより 100 倍恐ろしい』を副教材として、今・ここで生きるしかない学習者と、下人や老婆と、『りはめより 100 倍恐ろしい』の主人公ハッシーが抱えるエゴイズムについて対象化させた。特に『りはめより 100 倍恐ろしい』は、クラスで実際に見られる「いじられキャラ」が取り上げられており、学習者にとっては参加せざるを得ない状況であったと思われる。『りはめより 100 倍恐ろしい』は、基底部としての自己(クラスで実際に「いじられキャラ」とかかわる自己)を視野に入れながら、パロディ体験に参加させる力を持った教材であり、パロディ体験する自己と基底部としての自己との連続性を保持することができた。生徒たちは「授業でのことだから」と参加を辞めたり、パロディ体験する自己と基底部としての自己を切り離して参加したりすることができなかつたのである。クィア・スタディーズとしての国語教育では、パロディ体験を放棄できないような、また基底部としての自己と切り離して考えることができないような教材選択や、教材分析が参加を実現する。加えて学習者のパロディ体験への参加は、一元的自己観や多元的自己観など学習者の実態をふまえた授業づくりなどにも支えられている。

本單元におけるパロディ体験は、以下のようにとらえることができる。

【図8】 単元「羅生門」におけるパロディ体験



本單元では同化させたい人物に、「羅生門」の下人、『りはめより 100 倍恐ろしい』のハッシー、

³ 2005年度と比べ2006年度の1年生には、「冗談」にかこつけてクラスの友人を馬鹿にしたり、嫌がらせを行ったりする様子が多く見られた。こちらが注意すると、「先生、仲がいいからやってんだって」「あいつはいじられキャラでかわいがられとるんよ」という答えがいつも返ってきた。標的にされている本人に個別に確認しても、「別に嫌じゃないんで」としか答えなかったが、表情から疲弊や諦めが感じられた。『りはめより 100 倍恐ろしい』の教材選択には、このような学習者の実態が背景にある。

『デスノート』の主人公夜神月の3人を設定した。まず第1次のパロディ体験で生徒たちは、「生きる」というキーワードをもとに下人や老婆に同化し、対象化の中で、パロディ体験する自己にとっての「生きる」についても考えた。次の引用は、「生きる」ことをふまえた上で下人の行為は「悪」だと言えるのか、生徒が考えをまとめたものである。

- 悪でもなければ、生きるためでもないと思う。その場の感情に流されていると思う。
- 悪とは言えないと思う。生きるためにしかたないこともあると思うし、あの時下人がそれしか思いつかなかったんだったらしかたがなかったと思う。
- 悪だと思うけど死にそうになったらだれでもすると思う。
- 悪とは言えない。今の時代でも自分のプライドを守るために平気で相手を傷付ける人だっているから、「生きる」のに良し悪しはないと思う。

このような活動を行った後に取り組んだ、第2次のパロディ体験で生徒たちは、『りはめより100倍恐ろしい』のハッシーや、『デスノート』の夜神月と並べて改めて下人について考え、下人への同化がより深められた。彼らは下人を他の物語の主人公と比較することで、下人の置かれた状況や時代設定に改めて同化し、「書くこと」による対象化をより進めていた。

- 「悪」「生きる」はとても難しい。「生きる」ためには「悪」をしていいわけでもないし、何が「悪」で何が「善」かわからない。
- 悪とエゴイズムと生きる事のみっせつな関係について気づいた。下人は悪くないと思ったケド、ハッシーは悪いと思う。
- 下人はきれい事を言って生きることができたらだろうか。今なら、仕事がなくなってもある程度国が援助してくれる。しかしこの羅生門の時代はそのような援助をしてくれる制度はないだろう。ゆえに下人が生きるために引剥をしたのだから彼の行為は「悪」とは言えないだろう。

また、上に引用した生徒の記述を見てもわかるように、本単位では何を書けばいいのかわからないと困惑する学習者たちが、基底部としての自己と連続した形で「書くこと」を通して対象化している。それは学習者の書いたものに対して、教師が赤ペンを入れたり、クラスで交流して他の学習者がコメントを寄せたりするなど、必ず他者が応対する形を取ったことによる。特に教師の対応に関しては、何も書けない状況があっても、たった一言「わからない」というコメントであっても、白紙で提出するという形で「書いた」とことと見なしたり、「わからない」ということがわかって書くことができたと評価したりした。こうした手立ての積み重ねが「自分の考えを書いてもいい」と学習者に思わせ、対象化を実現している。

さらに、以下は下人や老婆の「生きる」について考えながら、自分自身の「生きる」についても考えた生徒の記述である。

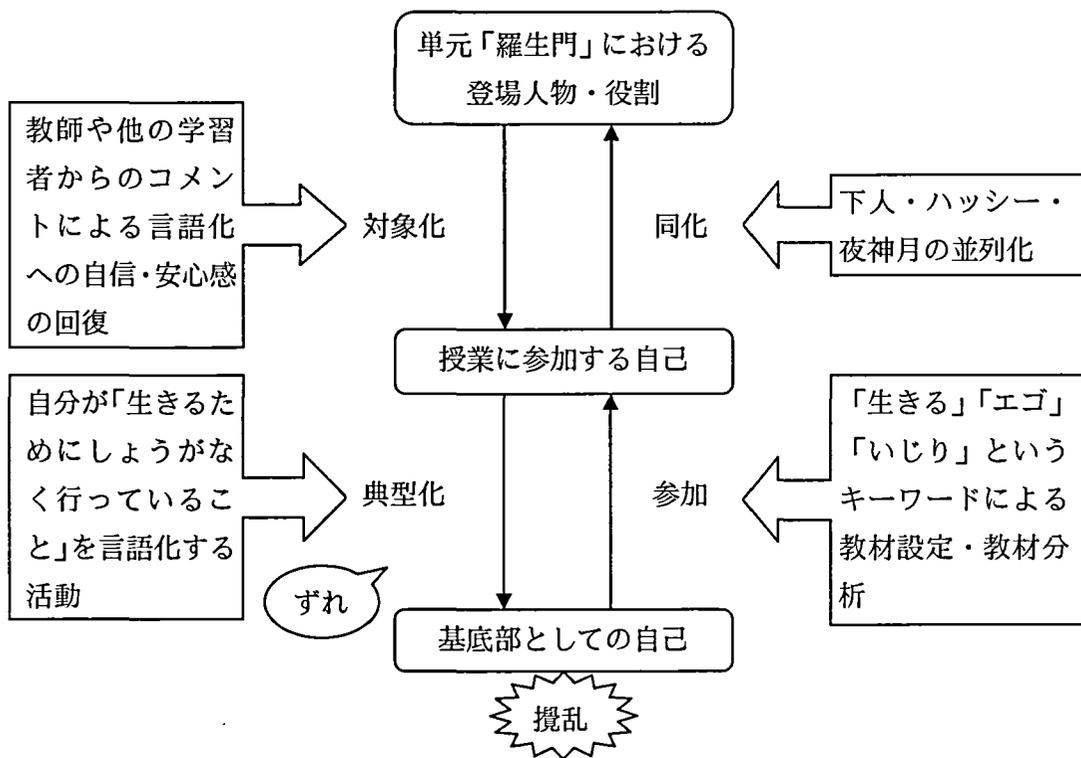
- クラスの人に利用されたり、言いなりにされないようにしている。面どうなことにまきこまれないようにあまり友人と深くはかかわらないようにしている。

- たまにいじられることがあるが、怒らないようにしている。
- 他人をあまり信じず、自分の考えで行動する。
- 自分の本心は伝えず、建て前を重視。
- 自分の立ち位置をよく考え生きている。
- 相手がいわれて嫌なのかどうかを予測しうかがって話す。

本單元ではパロディ体験の一環として、「自分自身が生きるためにしょうがなく行っていること」についても言語化させている。これは、パロディ体験に参加しながら基底部としての自己に出会わせるための手立てであり、学習者は、今・この現実で実際に自分が行っている「生きるための方策」を認識することによって、典型化を行っているのである。

以上のようなパロディ体験が、基底部としての自己の連続性をもたらしつつも、自分にとっての「生きる」や「悪」、「正義」が持つ一貫性を揺るがしているのである。本單元におけるパロディ体験とその手立ては、次のようにまとめられる。

【図9】 単元「羅生門」におけるパロディ体験と手立て



このようなパロディ体験とその手立てによって学習者は、動的な自己観に立って基底部としての自己と連続した言語活動を行っている。そして生きる手段としてのエゴをアイデンティファイし、「生きる」ということばをめぐる当事者性を立ち上げている。

第3項 評価をめぐる

次にひとりの学習者を焦点化することで、クィア・スタディーズとしての国語教育における評価について考えてみたい。

達也（仮名）は隣のクラスに双子の弟がおり、静かな生徒だった。1学期は授業中にほとんど顔を上げることはなく、じっと授業が過ぎるのを待っているような印象だった。私語をしたり別のことをしたり、居眠りしたりすることはないので特別注意することもなく、たとえばワークシートや課題に取り組みさせても、一応提出できるような生徒だった。だが机間で声をかけても反応は全くなく、休み時間でもひとり席について、誰ともかかわろうとしない様子が気になる学習者であった。1学期初回の4月18日・19日の授業において、達也は次のような記述を残している。

○ 主人公は「本当の自分」について迷っているようだが、あなたの「本当の自分」はどんな人ですか。

おくびようでひきょうな人

○ あなたは友だちに「つまらないラベル」を貼りつけたことはありますか。反対に、貼りつけられたことはありますか。具体的に教えてください。

貼りつけられたこと…思ったことをすぐに言うから「おしゃべり」と決めつけられたこと。

この記述は、障害者バスケットを題材にした井上雄彦の『REAL』というマンガを読んで書かせたものである。「本当の自分」に関しては、説明の際に「わからない」でも「いない」でも構わないと加えていたので、生徒たちの中には当然、「わからない」や「いない」という旨の内容を書く者もいた。その中で達也は「おくびようでひきょうな人」と書いていたので気になったのを覚えている。また、少なくとも私の前では、授業内外において誰ともかかわろうとしない達也が、「思ったことをすぐに言うから」と書いているのに驚いた。

達也は、「思ったことをすぐに言うから「おしゃべり」と決めつけられた」という経験から、話すことや他者とかわることに慎重になっているのかもしれない。高校に入学しても、達也の自己観は「「おしゃべり」と決めつけられる自分」として一貫しており、授業中でも休み時間でも「「おしゃべり」と決めつけられる自分」として一貫性のあるふるまい、すなわち「決めつけられないように話すことを辞める」ということを一貫してふるまっていたように思えた。達也の自己観は、「「おしゃべり」と決めつけられるような人間」という他者からの評価で固定化したままであった。

また、同じく4月19日に書かせた「あなたの行動や考え方に影響を与えている「他者」は誰ですか」という問いには、「きょうだい。何でもすぐに悩んだり落ちこんだりしている時、きょうだいの一言で気持ちが前向きになることができるから」と記述している。達也にとって双子の弟を含めたきょうだいは、大きな存在であることがわかる。

1年間を通した達也の記述を見てみると、「羅生門」の単元と「クローン問題と現代の幻想」の単元が彼にとって何らかの学びを導いたように感じられる。「羅生門」の単元では、『りはめより

『100倍恐ろしい』へのパロディ体験が、達也に参加をつよく迫ったようである。

- 学校生活で生きのびるためにハッシーが行った行為は、「悪」なのでしょうか、「悪」とは言えないのでしょうか。あなたの考えを書いてください。

悪だと思います。

そもそも自分がいじられるのがいやだから

ほかの人をいじられキャラに仕立て上げるといのがおかしいと思う。

ほくも中学生の時はそういうことがあったけど

ほかの人になすりつけようとは思わなかった。

- 「羅生門」や『りはめより 100倍恐ろしい』の読みとりを通して、「悪」「エゴイズム」「生きる」について考えてきました。これまでのあなたの経験をふまえて、「悪」「エゴイズム」「生きる」ということばについての自分の考えを書いてください。

「悪」はいやです。

なぜかそれは中学生の時、いやというほど

あじわったからです。

達也は「羅生門」の単元以前は、「ほくも勉強していきたいです」「同質社会は、ほかの人との違いを認めないからだめだと思います」など、授業用・教師用のことばを重ねるだけだった。基底部としての自己とは切り離し、パロディ体験する自己と連続しない形で、表層的なことばを書く状況は、「ことばを通して当事者性を立ち上げる」ということばの学びから遠く感じられ、達也からことばへの責任はうかがえなかった。また、授業用・教師用のことばを用いる達也の様子を、パロディ体験に参加しているとは到底評価できなかった。

しかし、『りはめより 100倍恐ろしい』という「虚構」は、基底部としての自己と連続させつつ、パロディ体験に参加するしかない状況へと達也を導いた。それは物語における「いじられキャラ」が、中学生の頃の経験と結びつき、「いじられキャラ」としての連続性が達也をパロディ体験に参加させたと考える。その結果、達也は基底部としての自己を切り離し、表層的なことばを用いることができなかつたと評価する。「悪」はいやです」という達也のことばから、「羅生門」の単元において達也は、加害者性と被害者性を引き受けており、このことは、達也がことば（この場合特に「読む」という言語活動）を通して、当事者性を立ち上げることができたと言えるだろう。また、中学時代「いじられキャラ」だった達也の「悪」はいやです」ということばには、基底部としての自己を背負う責任も見受けられる。6月の達也から私は、アイデンティファイし始めているという印象を受けていた。

達也にとって注目すべきもうひとつの単元は、「クローン問題と現代の幻想」である。黒崎政男の「クローン問題と現代の幻想」（教育出版『国語総合』所収）は、3学期に全3時間（2007年1月16日～23日）で取り上げた教材である。冬休みが明けて最初に取り組んだ授業であり、休み明けではあったが、各クラス落ち着いて読むことのできた教材であったと記憶している。それは高校1年生の学習者に対し、「クローン」という話題が興味深いものであったことに由来する。第1時の導入から、生徒たちはクローンに対する自分自身の考えを活発に発言していた。

「クローン問題と現代の幻想」は、非常に簡潔で明瞭な評論文であり、分量としても学習者たちが集中して臨むことのできるものであった。また達也にとっては、双子の弟が存在するということから、「クローン」という話題が特に惹きつけられるものであった可能性もある。

ここで、単元「クローン問題と現代の幻想」を簡単にふり返っておきたい（詳細は資料②を参照）。第1時では導入として、「クローン問題と現代の幻想」というタイトルから、「クローン」について知っていることを想起させ、自由に発言させた。その上でワークシート①を配布し、はじめの問いに取り組ませている。

次に筆者である黒崎政男に注目させ、生物学者や遺伝子学者ではなく、哲学者である黒崎が、「クローン問題」を通してどのような「現代の幻想」を論じようとしたのか、考えてほしいと促した。また、哲学者である筆者が強調したかったのは、「クローン問題」なのか、「現代の幻想」なのかということも問いとして投げかけた上で、本文を範読した。範読の間は、本文中の〈 〉の付いていることばにチェックさせながら読ませた。その後、本文中の〈 〉でくくられたことばを抜き出させ、ワークシート②の表に取り組ませた。ワークシート②の表は、本文中の〈 〉でくくられたことばを使って、本文の内容を理解する穴埋め問題である。

第2時では、前時をふり返った上でワークシート②の表に続きとして取り組ませ、解説を加えながら、各自のワークシート②を完成させていった。さらに、「クローン技術への反応に見られるように、現代の基本態勢である〈すげ替え可能性〉は、今や対人関係をも侵食しようとしている。それは喪失の痛みに耐えられない現代人の、根本的な衰弱を示しているのではないか。」を要旨として押さえさせた。その後、ワークシート②の裏に取り組ませた。裏にはまず、この1週間で会った人を無作為に8人記入し、その「8人の中で「すげ替え不可能」な人（＝代わりがない人）は誰ですか」という問い、「あなたにとって、「すげ替え可能」な人と、「すげ替え不可能」な人の違いは何ですか」という問いに取り組むものである。これらの問いに取り組む際は、周りとの意見を交流しながら、楽しく取り組んでいる生徒たちの姿が印象的であった。

最後に第3時では、ワークシート②の裏で取り組んだ問いについて、学習者がどのように考えを書いたのかを集約プリントにして、配布した。そこで交流を行わせながら、「クローン問題」を通して明らかになる「現代の幻想」とは何か、考えながら本文を再度読むことを促し、交流後指名音読させた。また単元のまとめとして整理プリントを配布し、本文の主張を確認・整理させた。

本単元の価値目標と活動目標、および技能目標は以下のように設定した。

【価値目標】

- 自分にとっての「かけがえのなさ」をアイデンティファイする。
- 「喪失」への弱さに関して、当事者性を立ち上げる。

【活動目標】

- 動的な自己観に立って言語活動を行う。
- 基底部としての自己と連続した言語活動を行う。

【技能目標】

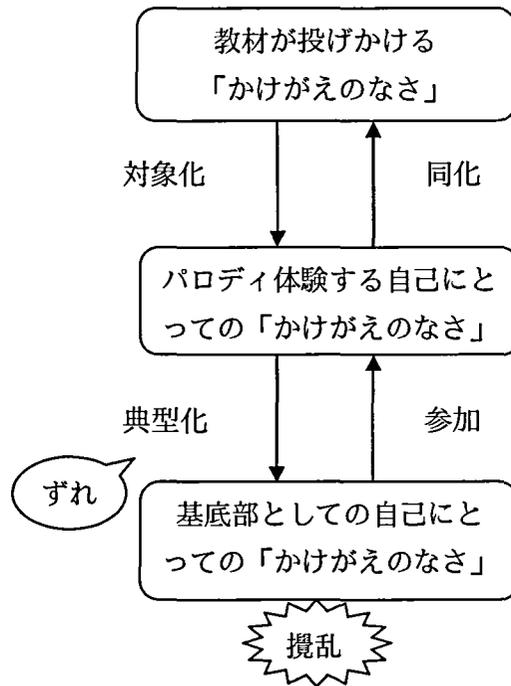
- 哲学者である筆者が、クローン問題を通して主張したかったことを理解する。

この頃の達也は、高校にも慣れたこともあり、「羅生門」に取り組んだ1学期とは違う表情を見

せていた。休み時間は席についてぼんやりとしていることもあれば、教室の隅で友人と静かに話していることもあった。授業中では顔を上げることも出てきたし、机間でのかわりでは、声を発することはなくても無視するようなことはなくなっていた。また、授業で自分の考えを書くことを求めるときには、書く分量などはほとんど変化が見られなかったが、時間をかけて考える様子がたびたびうかがえた。

「クローン問題と現代の幻想」における達也のパロディ体験は、次のように見ることができる。

【図 10】 達也の「クローン問題と現代の幻想」をめぐるパロディ体験



授業ではクローンをめぐる問題が、「かけがえのなさ」を「喪失」する痛みに現代の私たちが耐えられないことを表しているという筆者の指摘を押しえた上で、自分にとってのかけがえのない存在について考えさせている。達也は、筆者が指摘する「かけがえのなさ」を対象化する過程で、「すげ替え不可能」な人に家族を挙げ、次のように記した。

- あなたにとって、「すげ替え可能」な人と、「すげ替え不可能」な人の違いは何ですか。自分にとってその人は自分にどういうことをしてくれかで決まると思う。でも自分の知らない人、生きていくうえで関わらない人などはクローンでも別にいい。

達也にとって家族は、「生きていくうえで関わる人」であり、自分に何らかのことをしてくれる存在なのだろう。1 学期のはじめには、影響を受けた他者に「きょうだい」を挙げた達也らしい考えである。達也の思いがよくわかる一方で、上の記述に教師は違和感も抱いていた。それは「自分の知らない人」はどうでもいいという考え方で、また、達也は「すげ替え可能」な人にクラスメイトを挙げていたことである。このことに対し教師は、「クラスメイト」は、「生きていくうえで関わらない人」なのではないでしょうか？また、「自分の知らない人」のかけがえのなさについて達也く

んはどう思いますか？」というコメントをつけて達也が書いたワークシートを返却した。

達也は「かけがえのなさ」を観点としてパロディ体験を行い、自己にとっての「かけがえのなさ」を認識することができた。ただ、「おしゃべり」と決めつけられないように話すことを辞めることができる程度の存在としてクラスメイトを位置づけている達也には、クラスメイトを簡単に「すげ替え可能」としてしまふ自己の認識と攪乱もことばの学びとして必要であると考えた。そのため教師は達也のワークシートに、前述のようなコメントをつけて返却し本単元は終了した。

その後、達也は1年最後の現代文の授業で次のように授業をふり返り、自己評価している。

- 1年間をふり返って、「自分に身近な誰か」(家族や友だちなど)について考えることができたと思いますか。理由も含めて書いてください。

家族、友人について深く考えることができた。自分は家族が大事で、友人はあまり大事じゃないと考えてたかもしれない。

- これまでのワークシートをふり返って、自分は「書く」ことができるようになったと思いますか。理由も含めて書いてください。

書ける。

最初はうまく自分の考え、まとめることができなかつたが今ではよく考え、よく書けるようになった。感想を書く授業は他にはなかつたのでものすごくよく考え、自分の感想をじっくり書くことができるようになった。

- これまでのワークシートをふり返って、自分は「考える」ことができるようになったと思いますか。理由も含めて書いてください。

できるようになった。

よく考え、自分やその人の主観から見て考えていることがわかるようになった。

「自分は家族が大事で、友人はあまり大事じゃないと考えてたかもしれない」という達也の記述からは、自分にとっての「かけがえのなさ」を認識したことで「家族をかけがえのない存在とし、クラスメイトをすげ替え可能とした自分」を意識化できたことがわかる。このような自己の認識はまさに自己を攪乱しており、達也は自己の一貫性を壊すようなアイデンティファイを行ったと評価する。達也のアイデンティファイは、本単元をはじめとした年間の授業、教師の働きかけや他の学習者とのやりとり、また、授業内外・学校内外でのできごとが契機になったと考える。

クィア・スタディーズとしての国語教育における評価は、「その都度のことばに責任を引き受けようとしているか」という観点で行っており、その際、(1) これまでの自己よりも良くなる・成長するというような明確な「変化」を第一義としない(2) 明らかな「結果」だけでなく、学習者の様子などで総合的に判断するというような留意点を挙げている。

今回取り上げた事例は、学習者の家族構成や、中学校での実態、授業中や休み時間での様子を参考に学びを評価している。また、たとえば「書くこと」をめぐるその分量や文章構成等は変化していないが、この事例では見えやすい「結果」のみを評価対象とはせず、あくまで学習者の様子等から総合的に評価している。

第3節 書くことを中心とする実践

次に、日本赤十字広島看護大学で行った実践を取り上げ、本研究で提案する国語教育についてさらなる具体化を図りたい。

本節において本学の実践を取り上げる理由は、学生たちの様子が、これまで出会ってきた学習者の現状と重なる面が多く見られるからである。私がかかわっている学生は1年生がほとんどで、高校卒業直後の者たちが大半である。学生たちからは、小学校・中学校・高等学校と国語科の授業において、自分はどう感じ、どう考えるのかといったような「自分のことば」、すなわち基底部としての自己と連続したことばを求められることなく、意識的にも無意識的にも、授業用のことば、表層的なことばを一面的に構築してきたように感じられた。

そのため、講義において感想や意見を書かせようとする、「正解」を求める学生が多く、“正解”から外れてしまうことに不安を抱えてしまう様子が、これまでたびたび見られた。こうした学生たちの様子は、国語教育においても国語科教育においても示唆に富むと思われる。

第1項 目標の設定

日本赤十字広島看護大学は、広島県の西部に位置する大学であり、看護師育成のための密なカリキュラムが4年間を通して組まれている。学生は広島県や山口県出身が多く、四国や九州、山陰地方からの進学者も見られる。学生たちの中には、看護師になることを高く志して入学した者や、本学に入学したことで志さなければならなくなった者などが多い。いずれにしても、学生は過密な看護教育カリキュラムに疲弊しており、看護以外のことについて考える余裕がないような印象を受ける。また、看護を学ぼうとする彼らは、これまで学校教育に対しまじめに参加してきた、いわゆる「いい子」が多いように思われる。

また彼らの中には、看護関係に就職するという自分の思いをかたくなに信じ、決して疑わない者がいる一方で、看護師になるかどうか迷い、迷う自分を強く否定する者もいる。こうした様子から、学生たちは「看護職を目指す自分」という自己が一貫していなければならないと思込んでいることがうかがえた。「看護職を目指す自分」という自己とはずれてしまう迷いや悩みが生じても、ある者は「そんなわけがない」と迷いや悩みを見ないようにする。またある者は、「看護職を目指す自分」という自己とずれてしまう自分に後ろめたさを感じ、自己否定を行う。学生の中には、「一貫性の病」(難波 2008:196)に縛られた、一元的自己観を持っている者が存在していた。

本節で取り上げる実践は、2008年度における1年生および編入3年生対象の一般教養科目(選択必修)である。「文章表現法」は、本学の前期期間に実施される講義であり、計119人(うち編入3年生は4人)の学生が履修している。

私がこの授業を担当するようになったのは2006年度からであり、3年にわたって共通しているのは、「書くこと」に対し苦手意識を持つ学生が多いことである。なぜ苦手を感じるのか理由を訊くと、「うまく文章が書けないから」「書くことがまとまらないから」などの答えが返ってくる。だが一方で、友だちに手紙を書くことや、日記をつけることを好む学生も多く、上手な文章を書かなければならないというプレッシャーを感じていることがわかった。学生たちは、教師が求める「上手な文章」への苦手意識を持っているのである。彼らは文章表現に関しても、教師が求め

る“正解”から外れることを恐れているのである。このことは中・高での教員経験においても感じられたことである。これまで行ってきた国語の授業同様「文章表現法」においても、“正解”を求めない「書くこと」を学生が取り組めるようになることが授業の目標であった。“正解”を求めず、自分の書きたいことを書くという姿勢は、今の学習者にとってなかなか身につくものではない。それは本学の学生たちも同様である。

また、文章表現の技術面に関して学習することも彼らにとっては大切なことである。だが私は、スキルの学習を取り上げて直接的に指導するのではなく、“正解”を求めずに書こうとする姿勢を獲得する中で身につけるべきだと思っているし、そうでなければスキルは身につかないと思っている。講義「文章表現法」における価値目標は「看護職を目指す自分」をアイデンティファイすること、そのために(1) 動的な自己観に立って言語活動を行うこと(2) 基底部としての自己と連続した「書くこと」を行うことの2つを活動目標として設定した。

2008年度前期における全14回の講義内容は以下の通りである。授業では毎回、使用教材に対してさまざまな問いを設定し、文章で答えさせた。各時間自由記述欄も設け、講義内容だけでなく、幅広い文章表現を行わせた。書かせたものは教師がパソコンで打ち直し、他の学生の意見と交流する場も設けた。また、書かせたものについては、必ず赤ペンでコメントを残している。

| 期間 | 単元名 | 使用教材 |
|---------------|-----------|--|
| 4/10 | イントロダクション | なし ○あなたは表現が好きですか、嫌いですか。 |
| 4/17 | わたしを知る | 香山リカ(2004)『生きづらい〈私〉たち一心に穴があいている』講談社現代新書 ○「素顔のあなた」「本当のあなた」は存在しますか。存在するのであれば、それはどのようなあなたですか。存在しないと考えるのであれば、それはなぜですか。 |
| 4/24 | わたしを大切に | 平木典子・沢崎達夫・野末聖香編(2002)『ナースのためのアサーション』金子書房 矢沢あい(2002)『NANA 第7巻』集英社 ○「DESC法」について、あなたはこの方法がアサーティブな自己表現を行うのに有効だと思います。それともあまり使えないと思いますか。 |
| 5/15- 5/22 | 他者との距離 | 草野仁(2003)『ジンメル・つながりの哲学』NHKブックス DVD「かもめ食堂」(2006) ○「淋しい」とすぐには答えなかったサチエさんは、「他者」とどんな距離を取る人だと考えられますか。 |
| 6/5 | 「弱者」について | 佐藤秀峰(2004)『ブラックジャックによろしく 第9巻』講談社 倉本智明(2006)『だれか、ふつうを教えてください!』理論社 石川ミカ(2003)『車いすのリアルー私たちはそんなに気の毒 |

| | | |
|---------------|------------|--|
| | | じゃないし、かわいそうでもない』大和書房 ○資料①～④から少なくとも1つ選択し、感想を自由に書いてください。 |
| 6/12 | 「性別」とは何か | 香山リカ (2005) 『働く女の胸のウチ』大和書房 「夫(恋人)からの暴力」調査研究会発行(1998)『ドメスティック・バイオレンス[新版]』有斐閣 ○自分の性別でよかったと思うことはありますか。 ○自分の性別で嫌な思いをしたことはありますか。 ○自分は「男らしい」と思いますか。それとも「女らしい」と思いますか。 |
| 6/19・ 6/26 | わたしとして生きる | 伏見憲明監修・杉浦直行編(1998)『Hの革命—QUEERなSEX事典』、太田出版 NHK教育「ハートをつなごう」ホームページ DVD「キンキー・ブーツ」(2005) ○チャーリーがローラの存在を受け入れたのは物語のどの部分だと思いますか。 ○「キンキー・ブーツ」の感想を自由に書いてください。 |
| 7/3 | 「笑い」と差別 | DVD「タカアンドトシ新作単独ライブ タカトシ寄席 欧米ツアー2006」(2006) ○「笑い」に対する永田の意見について、あなたはどのように思いますか。 |
| 7/10 | 看護観インタビュー | なし |
| 7/17 | まとめ・レポート作成 | なし ○これまでの授業を通して、最も惹きつけられたことばは何ですか。 |
| 7/24 | 期末試験 | なし |

この授業では、各回とも“正解”が存在しないようなテーマについて考えさせるようにした。また、学生たちが自分自身について考えざるを得ないテーマとなるよう、教材の選択を工夫したつもりである。「文章表現法」では、講義で読んだものや視聴したもの、書いたことや教師からのコメントなどが自己を攪乱する契機となることを狙って、授業を行った。さらには、「看護職を目指す自分」という自己とずれてしまう自分を無視したり否定したりする学習者に対し、「ことばを通して当事者性を立ち上げる」ということばの学びが成立してほしいと願って授業を計画した。

第2項 方法と内容

ここで、2008年5月15日と5月22日の2回にわたり行った「他者との距離」という講義を取り上げて、書くことを中心とする実践の方法や内容を具体的に示す。この講義は、学生たちが

本学に入学して1か月余りが過ぎ、毎年友人関係で悩む様子が見られる頃に行ったものである。2008年度の学生たちも、4月からの講義で書かせるワークシートにおいて、自由記述欄に友人関係での悩みを綴る者が目立ってきたため、「他者との距離」という单元名で講義を行った。

また、「他者との距離」の前時に実施した「わたしを知る」や、「わたしを大切にする」という講義においては、「信頼している相手（友人や家族、恋人など）になら、“ほんとうの自分”を見せることができる／見せるべきである」という意見が多数出され、今の友だち（大学でできた友人）にはまだ見せられていないという記述も確認できた。そこから学生たちが、大学における友人に“ほんとうの自分”を見せていない（見せられない）自分を後ろめたく感じたり、“ほんとうの自分”を相手に見せてもらっていないのではないかと悩んだりする姿を感じ取ることができた。彼らは一元的自己観を持っており、親しい相手には自己のすべてを見せるべきであるし、また親しい相手のすべてを見なければならぬと考えているようだった。

一方、学生の中には多元的自己観を持つ者も当然存在する。多元的自己観を持つ彼らには、親しい相手には自己のすべてを見せるべきであるし、また親しい相手のすべてを見なければならぬと考える一元的自己観の友人とのかかわりが、とてもしんどいと自由記述欄に書く者もいた。さらには、場面や状況に合わせて自分を見せれば済むだけのことなので、自分は人づきあいが得意であると書く者も見られた。よって、「他者との距離」を自分なりに考えてみることを学習者には必要であると思い、この実践を設定した。

講義内容は、これまでのワークシートにおける記述をまず話題にして、「すべてをさらけ出すことが相手を信頼しているという証となるのだろうか」「友人／家族／恋人に、すべてさらけ出す必要があるのだろうか」と投げかけ、ともに「他者との距離」について考えようと促した。その上で、「あなたは友だちのすべてを知りたいと思いますか」「友だちなら、何でも自分に話してほしいと思いますか」「あなたは恋人のすべてを知りたいと思いますか」「恋人なら、何でも自分に話してほしいと思いますか」という質問を行っている。

その後、『ジンメル・つながりの哲学』から抜粋したプリント（詳しくは資料③を参照）を配布し、「秘密」とは、コミュニケーションを拒否した態度」なのかどうかについて考えさせ、自分の意見をワークシートに書かせた。『ジンメル・つながりの哲学』の抜粋部分は、「秘密」を持つことをゆるさない関係性を例示しながら、「他者との距離をゼロにすること」への異論を唱えたものである。「私に黙って～した」という「秘密」をゆるさないコミュニケーションとその異議は、本学の学生たちにアイデンティファイを迫ると思い、教材とした。

さらに、DVD「かもめ食堂」（2006）を2コマにわたって視聴させ、ワークシートの質問に答えさせるという流れであった。「かもめ食堂」は、フィンランドのヘルシンキで食堂を営むサチエさんと、日本からの旅行者ミドリさん、マサコさんをめぐるゆったりとしたストーリーである。ここで注目させたのは、サチエさんとミドリさんそれぞれの「他者との距離」の取り方である。サチエさんは、行くあてのなかったミドリさんやマサコさんを自宅やかもめ食堂に迎え入れるが、相手を決して束縛しようとはしない。ヘルシンキを去ろうとするマサコさんを引きとめることもなく、つねに相手を受け入れるが、相手の深いところに干渉したりふみこんだりすることはない。一方ミドリさんは、自分を受け入れてくれたサチエさんを大切に思っているが、サチエさんも自分のことを大切に思っているかどうかをずっと不安に思っている。あえて分類すれば、サチエさんは多元的自己観を持ち、ミドリさんは一元的自己観を持つとすることができるだろう。サチエ

さんとミドリさんのやり取りは、学生たちが日頃感じているコミュニケーションのずれや難しさを意識化させると思い、視聴覚教材として設定した。

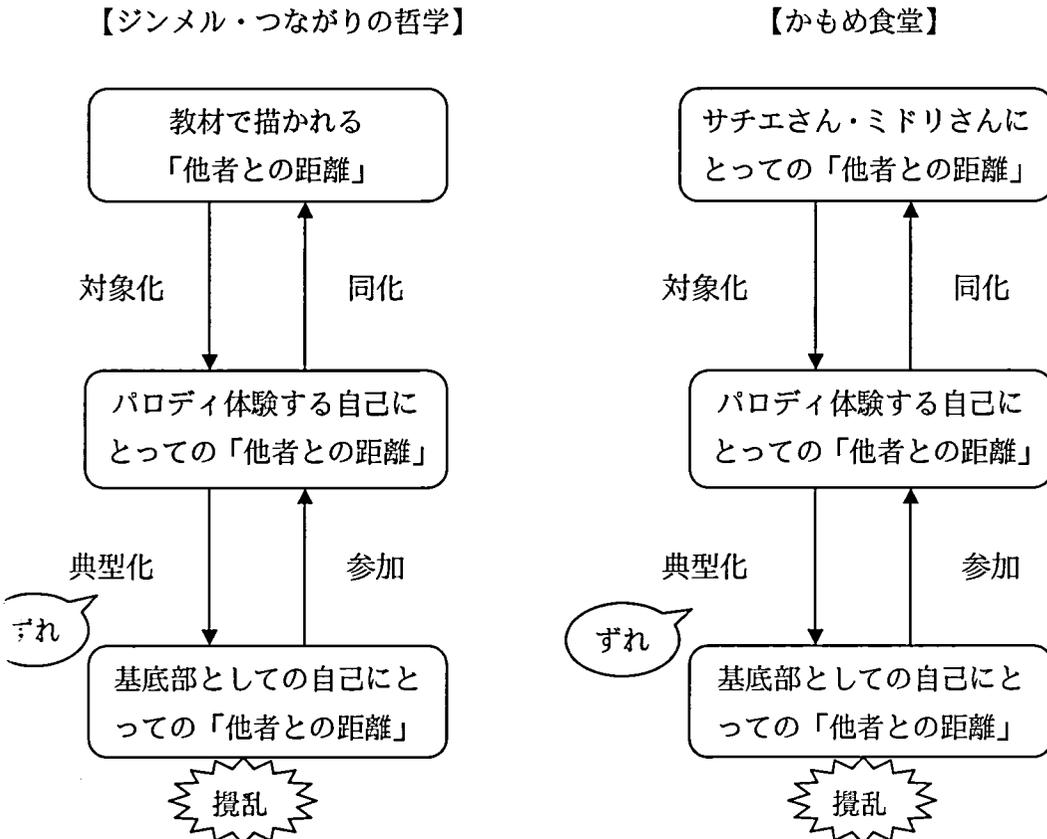
学生たちもDVDを視聴しながら、「サチエさんは他者との距離をある程度保ってたい人だね」「ミドリさんは他者との距離をゼロにしたいんだねー、私みたい」と感想を述べ合っていた。視聴後ワークシートで行った質問は、次の通りである。

- 「かもめ食堂」の主人公サチエさんは、ミドリさんに何も事情を聞きませんでした。あなたがミドリさんなら事情を聞いてほしいと思いますか。理由も含めて書いてください。
- ミドリさんは、なぜ「私が日本に帰ったらさびしいですか？」とサチエさんに尋ねたのでしょうか。
- 「淋しい」とすぐには答えなかったサチエさんは、「他者」とどんな距離を取る人だと考えられますか。

また、本実践では価値目標として、自己の「他者との距離」をアイデンティファイすることを設定し、活動目標としては動的な自己観に立って言語活動を行うこと、表層的なことばではなく、基底部としての自己と連続したことばで文章表現することとした。

教材『ジンメル・つながりの哲学』も視聴覚教材「かもめ食堂」も、他者との距離をどのように考えるのかということを観点として、学習者にパロディ体験を行わせようとしたものである。それぞれのパロディ体験は、次の通りである。

【図 11】「他者との距離」をめぐるパロディ体験



さんとミドリさんのやり取りは、学生たちが日頃感じているコミュニケーションのずれや難しさを意識化させると思い、視聴覚教材として設定した。

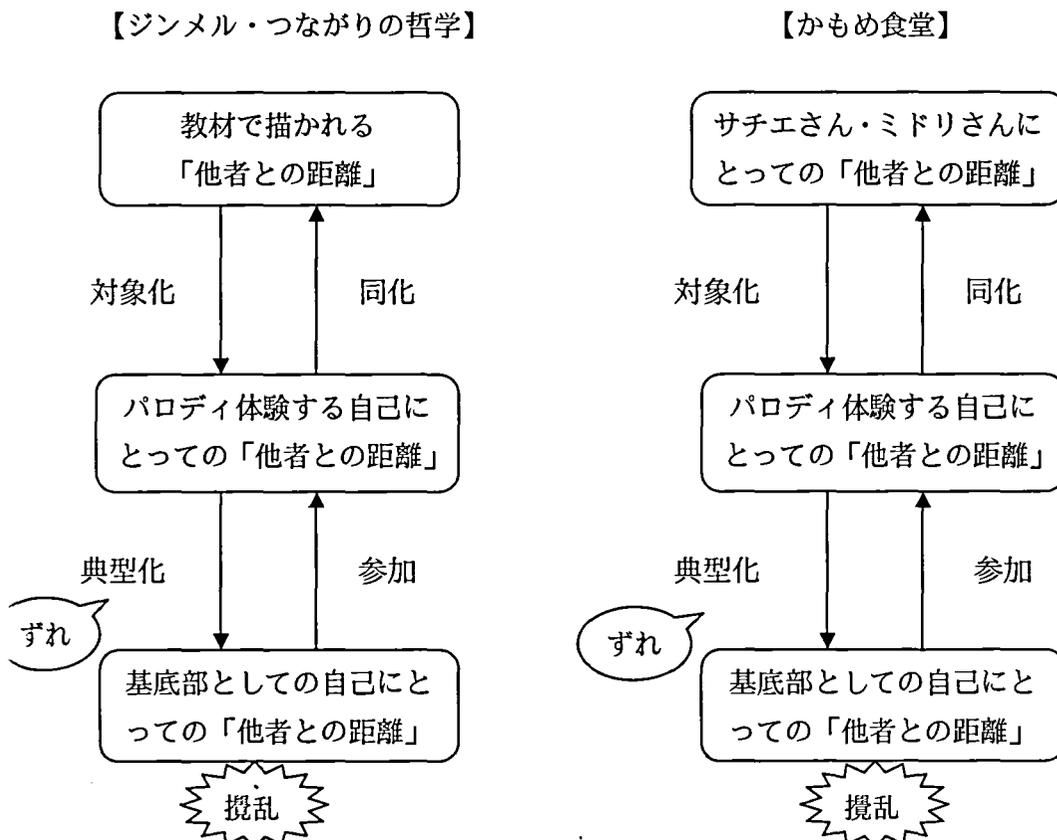
学生たちもDVDを視聴しながら、「サチエさんは他者との距離をある程度保ってたい人だね」「ミドリさんは他者との距離をゼロにしたいんだねー、私みたい」と感想を述べ合っていた。視聴後ワークシートで行った質問は、次の通りである。

- 「かもめ食堂」の主人公サチエさんは、ミドリさんに何も事情を聞きませんでした。あなたがミドリさんなら事情を聞いてほしいと思いますか。理由も含めて書いてください。
- ミドリさんは、なぜ「私が日本に帰ったらさびしいですか？」とサチエさんに尋ねたのでしょうか。
- 「淋しい」とすぐには答えなかったサチエさんは、「他者」とどんな距離を取る人だと考えられますか。

また、本実践では価値目標として、自己の「他者との距離」をアイデンティファイすることを設定し、活動目標としては動的な自己観に立って言語活動を行うこと、表層的なことばではなく、基底部としての自己と連続したことばで文章表現することとした。

教材『ジンメル・つながりの哲学』も視聴覚教材「かもめ食堂」も、他者との距離をどのように考えるのかということを観点として、学習者にパロディ体験を行わせようとしたものである。それぞれのパロディ体験は、次の通りである。

【図 11】「他者との距離」をめぐるパロディ体験



学生たちは、「かもめ食堂」のサチエさんのような他者とのかかわりかたに憧れながらも、実際は他者とうまく距離が取れないということを感じているようだった。一元的自己観を持つと見られるミドリさんに同化しようとする者は少なく、多元的自己観を持つと見られるサチエさんに同化しながらサチエさんの距離のとりかたを評価したり、サチエさんを評価しながらも、サチエさん自身も不器用なところがあるのではないかと指摘したりする者が多かった。

- 淋しいという言葉がすぐに言わなかったサチエさんは、他者と密着しようとはせず、それでもすごいキョリをとるわけでもなく、本当にお互いが居心地の良いキョリというものを知っていると思います。そんな姿にサチエさんの温かさをすごく感じとれます。
 - サチエさんの他者との距離は近すぎず遠すぎず…だと思う。すごくいい他者との距離を取る人だと思った。
 - 適度な距離を保つ人だと思う。淋しいと思っけていてもそれをあまり表情に出さない人だと思った。冷たい人だと誤解されるかもしれないけど、心が温かく優しい人だと思う。さっぱりした人間関係を作れる人だと思う。
 - 誰とでもフレンドリーに話しているように見えるけど、自分の気持ちは相手に対してあまり出さないし、相手に対してもその人が好きなようにしたらいいと口にしたりして「他者」とはあまり密接に関係をもたない人だと思う。適度な距離を取るのが上手。でも、深く考えすぎかもしれないけど、「他人」と深い関係を築くとそれが壊れたときに恐くて、距離を置いて接したり、あまり自分のことを話したり、相手のことを聞いたりしないのかな…とも思いました。
- だから本当はすぐ心の中には「さみしい」という思いがあったのかも…

『ジンメル・つながりの哲学』では、他者との距離をゼロにしようとする人が描かれていたこともあり、学生たちは、サチエさんにいなくなったらさみしいと言ってもらいたいミドリさんを好評価することができなかったが、一方でミドリさんや他者との距離をゼロにしようとする人を否定することのできない、基底部としての自己を認識する者がいる。

この事例においても前節の事例と同様、学習者はパロディ体験に参加できている。本実践でも、基底部としての自己と連続した形でパロディ体験に参加せざるを得ないような教材を設定したことにより、学習者はパロディ体験に参加し、表層的なことばを用いることができなかった。特に日赤では、教科書がないことから教師が自由に教材設定を行うことができ、毎時間の学生とのかわりから、そのときどきの学生の実態やニーズに合わせて教材を設定することができた。こうした教材設定が、基底部の自己と連続した形で学習者にパロディ体験を行わせたと考える。

特に「他者との距離」という本実践は、学生が人間関係に悩んでいるというこれまでの様子から取り組んだ授業であり、学生にとって「当事者性」を立ち上げやすい話題であった。そのため、自己の連続性は保たれた形でアイデンティファイを行うことができたし、「当事者性を引き受ける」ということばの学びも成立している。また、「他者との距離を取ることで、相手に失礼でも冷たいわけでもないことがわかった」という記述にもうかがえるように、学生たちは一元的な自己観を攪乱し、自己の一貫性を揺るがしている。

また本事例では、『ジンメル・つながりの哲学』でのパロディ体験と「かもめ食堂」でのパロデ

イ体験の並列化が、同化のみならず対象化や典型化も導いたようである。たとえばそれは、佑里（仮名）の記述に見て取ることができる。

- （ジンメル・つながりの哲学に関して）この資料を読んで、私が思っていることがズバリと書いてあってビックリしました。相手のことを知りたい、私のことを信頼して話してほしいと思う気持ちから、すごく聞きたくなります。でも、それが相手にとって苦痛だったりしてるのかなあと思うと距離をとるのがすごくむずかしいです。

↓

- （かもめ食堂に関して）「淋しい」と言ったら、ミドリさんがますます帰れなくなってしまうから、自分のことより他人のことを考えてくれている人だと思いました。

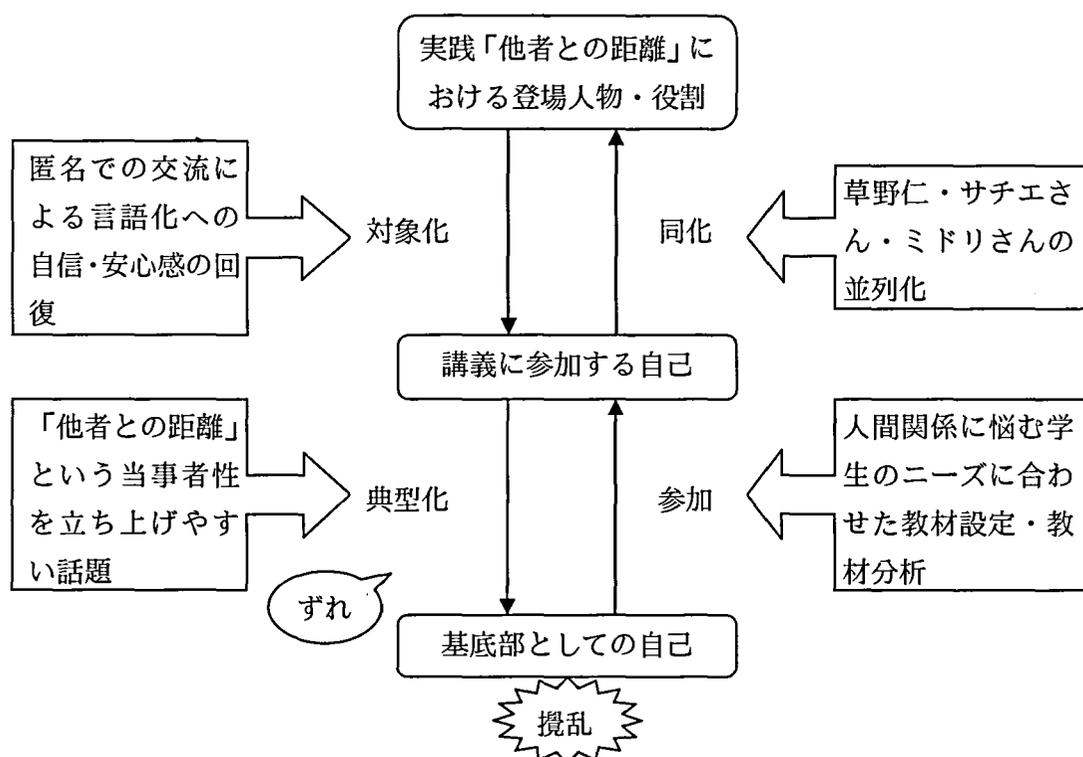
サチエさんは相手が助けを求めたら助ける人で、でも全く相手のことを考えないような人ではないなあ。人との付き合い方がすごく上手な人だなあ。と思いました。私だったらすぐに「帰らないで！！」って言ってしまいそう…でもそれは相手のことを考えないから、サチエさんを見習わないと！！

佑里は、「他者との距離」の前時に行った授業において、「大学が始まって2週間がたって、仲の良い友達同士のグループがほとんどできて、自分達も含め、変わってきたなあと思う。人間関係をつくるのは難しいと思う」とワークシートに書き残していた。人間関係に難しさを感じていた佑里が、「ジンメル・つながりの哲学」でのパロディ体験によって自身の「他者との距離」を認識し、また「かもめ食堂」でのパロディ体験によって、サチエさんに同化した自己とサチエさんのように「他者との距離」をうまく取れない自己とにずれを感じ、「サチエさんを見習わないと！！」と対話する。佑里にとってこの2つのパロディ体験は、同化、対象化を経て、基底部としての自己を認識／攪乱する契機となった。「他者との距離」という実践における2つの教材は、相互に影響し合いながら、学習者にアイデンティファイを導いている。

さらに、「他者との距離」の次時では、学生が書いた意見を無作為に抽出し、パソコンで打ち直した無記名の集約プリントを配布している。その際には、佑里を含めた多くの学生が「他者との距離に悩んでいるのは自分だけじゃなくて安心した」というような話を授業内外で行っていた。他者の意見に触れることが、前時で行ったアイデンティファイによる「うまく距離を取ることのできない自己」への否定を和らげている。また、匿名性の高い他者との交流は、“正解”を求め、“正解”から外れてしまうことに不安を抱えてしまう学習者たちに対し、基底部としての自己と連続したことばで書くことも促したと考えられる。加えて匿名性での交流であるという安心感が、学生の書きたいこと書くという方向へと導き、そして他の学習者のことばに触れることが、「基底部としての自己と連続したことばで書いてもいいのだ」という感覚を学習者に与えたのだと思われる。

以上をふまえ、本実践におけるパロディ体験とその手立ては、次のようにまとめられる。

【図12】実践「他者との距離」におけるパロディ体験と手立て



ただし、本実践においてそれぞれの手立ては相互に影響し合い、ひとつひとつの手立てが、参加、同化、対象化、典型化すべての学びを導く結果ともなった。よって上に示した図は、それぞれの手立てが特にどの学びに深くかかわっているかを考慮した上で作成した。

第3項 評価をめぐって

次に、前節と同様ひとりの学生を焦点化して、クィア・スタディーズとしての国語教育と評価について考える。

実佳（仮名）は真面目で大人しく、おっとりした印象の学生だった。仲の良い友だちといつも3人で前方中央の席に座り、熱心に講義を受ける姿が見受けられた。また、考えたことをことばにするのに時間がかかるようで、ワークシートの提出は毎回実佳がいちばん遅かった。しかし、それだけ実佳が熱心に考え言語化しようとしているのであり、時間がかかることは気にすることではないと、遅筆を気に病む本人に伝えたことがある。

「他者との距離」の実践では、「親友には、やっぱり隠しごとなくすべてをうち明けてほしい」としながらも、「でも最近、言えないことじたいにもメッセージがある気がして、それを受けとめたいなと思ったりする」と書き、実佳のことばからはアイデンティファイの一端がうかがえた。

実佳の学びが特に深まったのは、「弱者」について考える」という実践と、「わたしとして生きる」という実践である。まずは2008年6月5日に行った「弱者」について考える」という実践を取り上げる。この実践は、特に「障害」「患者」という上下」という副題を単元名に付しており、看護系に進もうとする学生たちにとって考えなければならない身近なテーマであると考えた。それは、「看護職を自指す自分」という自己が一貫していなければならないと思い込んでいる学生

たちに、少しでもアイデンティファイさせる目標に起因する。本実践では教材を配布する前に、前年度の学生が残した「患者」に関する記述を紹介し、「障害」や「患者」など、「弱者」ということばにひそむ「上下思想」について考えてほしいということを投げかけた。

以前私は、世界の恵まれない子供たちの為に募金活動をしようと思ったことがある。その理由は、「かわいそうだと思ったから」けれどそれはかわいそうだから助けてあげる、というのは、どう考えても自分よりも彼らを見下しているということに気付いた。同じ人間として、世界の人に手を差し伸べる、協力する、という思いでボランティアの募金は成り立たなくてはならない。(中略—引用者)自分よりも弱い立場にいるという差別から関わるのではなく、その人自身を見なくてはいけないと思った。(ゆみ)⁴

学生たちにとって先輩にあたるゆみ(仮名)が残したことばは、「他者支援」に携わろうとしている私たちに、いろいろなことを考えさせてくれるということを教師の感想として述べ、教材の資料を配布した。教材は、倉本智明(2006)『だれか、ふつうを教えてください!』(理論社)と、石川ミカ(2003)『車いすのリアル—私たちはそんなに気の毒じゃないし、かわいそうでもない』(大和書房)および佐藤秀峰(2004)『ブラックジャックによろしく 第9巻』(講談社)である(詳しくは資料④を参照)。それぞれの資料は、私たちが描きがちな「障害者や患者=弱者」というイメージを覆す力を持ったもので、「看護職を目指す自分」という自己が一貫していなければならないと思込んでいる学生たちにとって、アイデンティファイを導くことのできる教材だった。

授業ではそれぞれの資料に目を通したあと、4つのうち1つ以上の資料を選択して、資料に関する感想や意見などを自由に書かせた。本実践の価値目標は、看護職を目指す自己にひそむ無意識の差別をアイデンティファイすること、自己の一貫性を和らげることである。また活動目標は、動的な自己観に立って言語活動を行うこと、表層的なことばではなく、基底部としての自己と連続したことばで文章表現することである。本時に実佳が残した文章を次に引用する。

私もよく、人を手伝ったりしたときとかに、今の行動は、本当に相手のためにしてあげようと思ってしたことなのか、それともただ自分は優しい人間だって思いたい、近づきたいから、自分のためのほうが強いのかな…って考えて、頭の中がぐるぐるします。「偽善」だって、自分を責めて、だったら最初から何もしない方がいいのかな、って思います。でも、手伝うことは悪いことではないし、相手の助けにもなるし私自身も「ありがとう」といわれてうれしい、どっちにもいいことなんだから、やっぱりこれでいいんだ!って思います。でも、答えがないから、そう思い込もうとしてるのかも…ってまた考えます。

看護職を目指す実佳にとって、他者援助に関する話題は、何よりも「当事者性」が立ち上がるものである。先輩であるゆみの昨年度の感想に触れ、「障害者や患者=弱者」というイメージを覆そうとする当事者らの文章を読んで、実佳は自己を対象化し、「自分のために他者援助をしているかもしれない自己」を認識する。そして基底部としての自己と対話し、葛藤する。

⁴ 永田麻詠(2008)「学習者の「自己」とことばの学び—国語教師としてジュディス・バトラーを読む」、『論叢クィア』第1号、クィア学会、pp.120-134

実佳はワークシートの自由記述欄に、「患者さんや障害のある方を上から見て手伝おうとしていた私は、看護師に向いていないかもしれません」と思いを綴った。第1回目の講義の際に書いてもらった「自己紹介」の欄に、「5年後は看護師になって働いている」と自分の将来像を描いた実佳が、今回のパロディ体験からアイデンティファイし、自己の一貫性を揺るがしている。こうした学びを実佳は、「わたしとして生きる」という実践においてより深めていった。

「わたしとして生きる」という実践は、患者や障害者への差別や、ジェンダーを中心とする性差別に関して敏感な学生たちが、同性愛者をめぐっては、鈍感なほどに差別発言を繰り返す様子を目にしたからである。同性愛者を笑いの対象として盛り上がる学生たちは、もちろん悪意のある者もいるとは思いますが、ほとんどは無知が原因で差別を引き起こしているのではないかと考えた。教師を含め、私たちは誰も差別とは無関係でいられないということをとともに考えたいと思い、「わたしとして生きる」の実践では、トランス・ヴェスタイトでドラッグ・クィーンのローラを主人公としたDVD「キンキー・ブーツ」を視聴させた。ここでの価値目標は、差別と無関係ではいられない自己をアイデンティファイすること、活動目標はこれまでの実践と同様、動的な自己観に立って言語活動を行うこと、基底部としての自己と連続したことばで文章表現することである。

「キンキー・ブーツ」は好評で、学生たちは性の自由や、変わっていることへの差別を批判するような感想を述べた。実佳は「キンキー・ブーツ」の感想を時間をかけゆっくりと書きあげた。

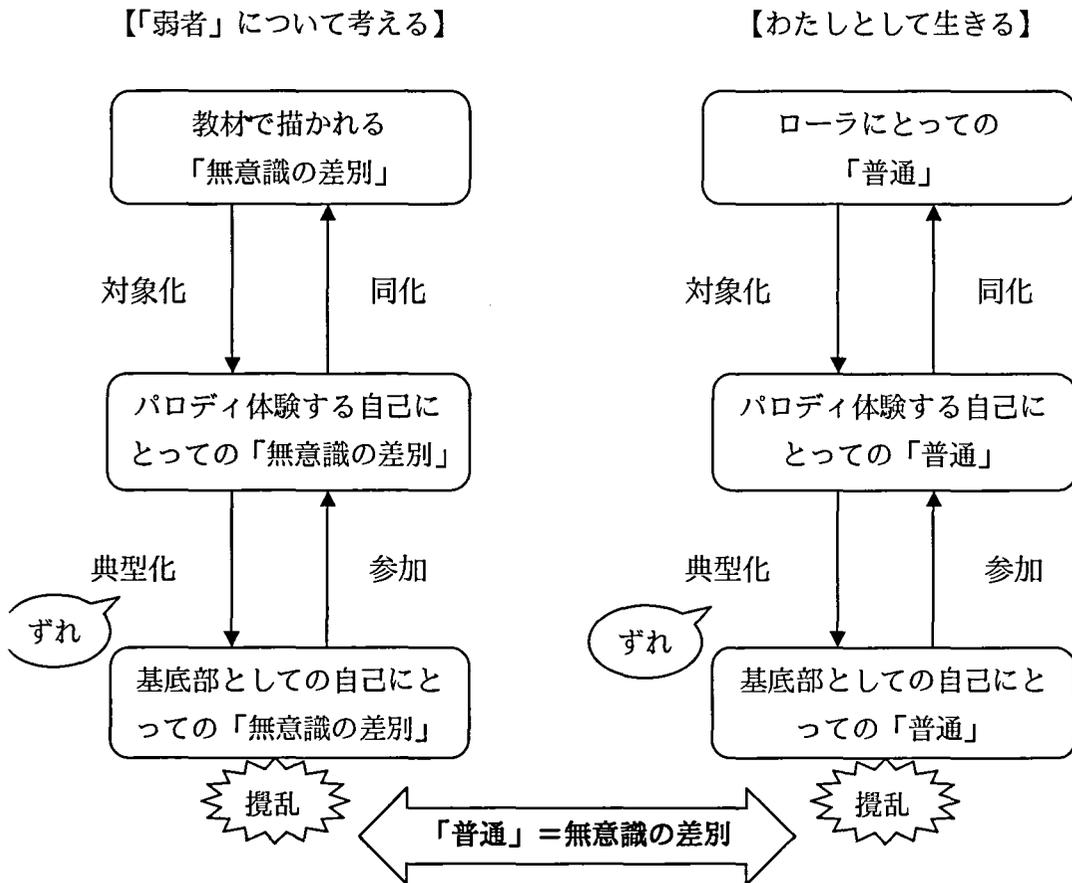
ローラがとてもかわいく見えました。今まで私もローラのような人に偏見を持ってしまってたけど、そういう差別のある中でありのままの自分を表現することは、本当に勇気がないといけないな、と思いました。この授業を受けてから、性について、すごく広く考えられるようになった気がします。大体、男と女にキッパリ分けられる方が不自然だなと思いました。

実佳はこの後、講義の最終回においてこれまでの学びをふり返る時間で、「「弱者」について考える」で行ったアイデンティファイと、「わたしとして生きる」で行ったアイデンティファイを結びつけ、「無意識の差別」という観点からまとめている。

私は、どちらかというところ、自分は差別をしない人間だと思っていました。でも、気づかないうちに、固まった視点からしか人を見ていなかった気がします。「普通」という言葉に頼ってきて、自分でよく考えずにいました。たとえば「わたしとして生きる」では、自分は普通だというエゴな思い込みを見つめ直せたと思います。私は偶然大多数の中にただで、少数派の人は、少ないだけで、何もおかしいことはない。また、「「弱者」について考える」では、自分を普通という軸にして、患者さんや障害のある方を手伝ってあげるという立場で、無意識に差別していたと思います。

こうした実佳の学びを、パロディ体験の観点からとらえ直してみたい。

【図 13】 実佳のパロディ体験



実佳は、「弱者」について考える」というパロディ体験と、「わたしとして生きる」というパロディ体験でそれぞれ生じた、基底部としての自己とのずれや矛盾を認識し、「普通」という言葉に頼ってきて、自分でよく考えずにいた結果、無意識に差別をしていた自分を攪乱している。このときの実佳は、「読むこと」や「書くこと」を通して、当事者性の中でも特に「加害者性」をよく意識している。

このような実佳のアイデンティファイやことばの学びは、パロディ体験する自己と「看護職を目指す自分」という自己の連続性を見出しつつも、一貫性を崩しつつある。「普通」という言葉に頼ってきて、自分でよく考えずにいた結果、無意識に差別をしていた自分は、もしかしたら「看護師に向いていない」かもしれないと考える実佳は、自己の一貫性を拒否しはじめている。「看護師に向いていない」かもしれないという新たな悩みは苦痛を伴うものであるが、自己の一貫性を拒否しながら、それでも「看護職を目指す自分」に向き合っていくことが、実佳を看護師へとより導いていくと思われる。

最後に、実佳が筆記試験においてまとめた文章を引用する。

私は、クィアという言葉を知りませんでした。でも、同性愛者やゲイ、性同一性障害などは知っていました。それでもやっぱり、ドラマの中の話とか、特殊な人たちだな、と思っていました。自分からバカにしたりはしないけど、話の中や TV で聞くと、笑ってい

たと思います。

クィアの授業で、マイノリティとマジョリティという言葉聞いて、はっとしました。少数派と大多数…ただそれだけのことなのか。私たちは、多いだけで、自分が普通で、少数の人たちを変人扱いしていたのか、と何か変なショックを受けました。今、個性が大切だ大切だと言われているけど、男と女の区別だって、それにあてはまることなのではないか。普通という考えは後からできた概念で、ゲイもレズビアンももっと昔から自然なことではないのか、と、今までの自分の考えがひっくり返ったような感じがして、視野が開けたように感じました。

このことを学んだ後、TVでオカマのことで笑いをとっている場面が流れました。そこで、少しひっかかっている自分に気づいて、ああ、前ととらえ方が少し変わったのかな、とうれしくなりました。今までだったら、笑ってたな、と思いました。

でも、やっぱり目の前にゲイやレズビアンの人が現れたら、悔しいけど私は少し動揺してしまうと思います。でも、これまでと違うのは、相手をわかろうという気持ちを持って関われるだろうということです。

今回の講義においてわかった気にならず、「でも、やっぱり目の前にゲイやレズビアンの人が現れたら、悔しいけど私は少し動揺してしまうと思います」と自己を認識しようとする実佳からは、自己を動的にとらえつつ言語活動を行っていることがうかがえる。

また、講義の初回に「作文では、上手くかきたいと思うけど書く内容がなんとなくいつも同じで、つまらない感じがします」とコメントした実佳は、「上手くかきたい」という思いから解放され、基底部としての自己と連続したことばで、自分の感じたことを表現する力がついている。少なくとも、「書く内容がなんとなくいつも同じで、つまらない感じ」はしない。アイデンティファイを重ねることが、実佳の書くことの力を育てていったと考える。

今回の事例は、「文章表現法」として特に書かれたものを中心にして評価を行ってきた。しかし一方でその評価には、教室での実佳の様子や、授業後の実佳との世間話、実佳が悩みとして打ち明けてくれた、家庭における祖父の介護問題などが背景として存在する。教師は、こうした背景を共有しながら、「結果」としての書かれたものにことばへの責任を感じ取っている。

また今回の事例は、基底部としての自己と連続した書く力について、「変化」としての成長を割と明確に見ることができる。クィア・スタディーズとしての国語教育においては、書く分量や文章構成の良し悪しなど、わかりやすい「結果」や「変化」を第一義とした評価を想定していない。しかしだからと言ってさまざまな角度から学習者を総合的にとらえた上で、明確な「結果」や「変化」を見取ることができるのならば、その成長は評価されるべきであろう。重要なのは学びや成長がわかりやすいかわかりにくいかわかりにくいかではなく、どのようにことばを学び、成長したのかということである。

第4節 総括

第4節では取り上げた事例をふまえながら、クィア・スタディーズとしての国語教育の展開を総括し、本研究が提案する新たな国語教育を構築する。

【B】と【E】を兼ねるクィア・スタディーズとしての国語教育は、「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」の2つを活動目標に設定した。2つの活動目標は、それぞれ一貫性を拒否し連続性を重視するという自己の両義性に対応している。よって本章第2節の達也が「かけがえのなさ」をアイデンティファイしたり、第3節の実佳が「看護職を目指す自分」の一貫性を壊したりする姿は、「動的な自己観に立って言語活動を行う」ことがなされていると判断する。加えて、今回の事例におけるパロディ体験に、基底部としての自己と連続した形で参加できた達也と実佳は、「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」という目標にも到達できたと考える。

本研究では国語教育における活動目標を「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」とすることで、授業における学習活動を見通しなく仕組んでしまう事態や、学習者が活動さえできればよいというような状況に陥らないことを目指している。たとえばごんぎつねのごんとして、ただ日記が書ければいいのではなく、その活動は、つねに「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」という目標が見通されたものであり、また、「ことばを通して当事者性を立ち上げる」と「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」という価値目標が見据えられた活動でなければならない。

また、クィア・スタディーズとしての国語教育が目指すことばの学びやアイデンティファイの実践は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」といった各領域に留まらない、領域横断的なものである。よって、「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」という2つの活動目標も、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」にかかわらず、すべての領域において設定することができる。

さらに、クィア・スタディーズとしての国語教育において「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の習熟、あるいは言語事項の習得などは、「ことばを通して当事者性を立ち上げる」や、「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」という価値目標、および「動的な自己観に立って言語活動を行う」や、「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」という活動目標を支える技能目標として位置づけられる。

次に、本章第1節において【図7】で示したパロディ体験とその手立てであるが、第3節の日赤の事例でも明らかとなったように、各手立ては相互にかかわり合っている。たとえば【図7】では、参加の手立てとして「学習者の実態を考慮した教材設定・教材分析など」を挙げている。しかし一方でこの手立ては、同時に同化や対象化、典型化を導くものでもある。参加、同化、対象化、典型化のそれぞれに対応した形で各手立てを設定しているが、それは、各手立てが特にとの活動と関連しているかを示しているのであり、【図7】で示す手立ては、特にとの活動を導くものかを目安として考えながら、すべての活動にも相互にかかわり合う手立てであることを確認しておきたい。

加えて参加、同化、対象化、典型化の各活動に関しても、第4章で述べたように、発達段階を

考慮しつつも学習者の実態や状況に応じて目標を設定すべきである。たとえば、第2節の事例では工大高の生徒の実態から、特に「自分の考えを持つ」ことが目指され、到達目標として対象化を設定していた。また、日赤の学生の中には、パロディ体験において登場人物に同化したり、自分ならどうするか対象化したりする段階を全くふまえず、ただ自分の持つ知識や考えだけで文章を作成しようとする者が見受けられた。その学習者が書いたものは、教材の内容をふまえることなく自分の持つ知識を並べるだけの内容であることが多く、自己と切り離し、自身の知識のみで書かれた文章であった。そのため独りよがりな記述が多く、教師や他の学習者とのかかわりをほとんど無視するかのような活動を重ねていた。

教師の赤ペンでのコメントや、机間指導で同化を促すことも行ったが、彼は全く応じず一貫して同化や対象化を行うことはなかった。このことから、年齢を重ねた者こそが、同化や対象化を行うことが難しい場合もあることがわかる。単一的な上昇直線としての発達観だけでなく、目の前の学習者の実態や状況によって、どの活動を到達目標とするのか、動的に考えなければならない。

さらにパロディ体験については、「パロディ体験における登場人物や役割」と、「パロディ体験する自己」の二重性が特に明確となる「虚構」の活動や、「虚構」的な場の設定が重要となる。文学的文章の読みや演劇活動、虚構作文などは、「パロディ体験における登場人物や役割」と「パロディ体験する自己」との明確な二重性によって、同化や対象化の学習が設定しやすくなる。説明的文章や評論文、エッセイや学習者の書いた文章を読むことも、そこに書き手としての筆者が存在する点で、同化や対象化の学習は設定可能である。一方、スピーチの学習や遠足行事の感想文などを書くといった活動は、「パロディ体験における登場人物や役割」と「パロディ体験する自己」が限りなく重複するため、同化や対象化よりは、参加や典型化の学習が焦点化される。

また、「パロディ体験における登場人物や役割」と「パロディ体験する自己」の二重性が確保されないぶん、学習者にとっては、より生々しいパロディ体験となるだろう。しかしこのようなパロディ体験も学びとして重要であり、パロディの二重性が確保されたパロディ体験と、パロディの意味合いが低く、より生々しいパロディ体験の両方をうまく仕組む必要がある。年間を通したカリキュラム編成として、学習者の実態や状況、関係性構築も鑑みながら、両者のパロディ体験をバランスよく配置すべきである。

最後に、クィア・スタディーズとしての国語教育における評価について考えてみたい。

前述したように、クィア・スタディーズとしての国語教育で目指される学びは領域横断的なものであり、「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」という活動目標は、すべての領域で設定されるべきである。しかし一方で、評価の際にはいずれの言語活動を特に育てるのか、話す・聞く、書く、読むの観点からの評価も並行して行われる必要もある。クィア・スタディーズとしての国語教育における評価は、アイデンティファイや当事者性、ことばへの責任の観点と、話す・聞く、書く、読むの各言語活動の観点の両方を重視する。

また、クィア・スタディーズとしての国語教育では、明確な「変化」や「結果」にこだわらない学び観や成長観に立っている。このことは、特別支援教育との連携への可能性を持つ。たとえば自己を動的にとらえたとき、ある自閉症児にとって唯一可能な自主的活動である「ダンプカーの絵を描くこと」は、彼の自己そのものである。そして精密機械のように毎回同じ手順、同じ構

図で描かれるダンプカーの絵と「ダンプカー」の文字は、彼に認識された時点でつねに既に攪乱しており、「ダンプカーの絵を描くこと」は自己であると同時に彼の学び・成長なのである。こうした自己観や学び観、成長観は特別支援教育をはじめとした、さまざまな学問領域との連携を図る広い視野に立ったクィア・スタディーズとしての国語教育を可能にする。

さらに本研究では、明確な「変化」や「結果」にこだわらない学び観、成長観ゆえに、学習者をもその実態や状況、授業内外での様子や表情などから総合的に評価するとしている。このことは、学習者の学びや成長の見取りが、教師や研究者などの主観に支えられていることを示している。クィア・スタディーズとしての国語教育では学習者の評価をめぐる、教師や研究者たちが自身の主観とその責任を引き受けなければならない。

以上、本章ではクィア・スタディーズとしての国語教育について、事例をふまえつつ実践に向けて展開してきた。本研究が提案する「クィア・スタディーズとしての国語教育」という新たな国語教育の姿は、以下の点で従来の国語教育と異なりを見せる。

- ・ 価値目標を「ことばを通して当事者性を立ち上げる」、「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」と設定し、活動目標を「動的な自己観に立って言語活動を行う」、「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」と設定した上で、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの習熟および言語事項の習得を、価値目標・活動目標を支える技能目標とした。
- ・ 動的な自己観や、明確な「変化」や「結果」を求めない学び観、成長観、単一上昇直線的ではない発達観を導入した。

これらのことによって、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの習熟や言語事項の習得などは、アイデンティファイすることや、ことばを通して当事者性を立ち上げるための重要なスキルとして位置づけられる。3 領域一事項の学習がなされなければ、クィア・スタディーズとしての国語教育の価値目標や活動目標は達成されない。また、「ことばを通して当事者性を立ち上げる」、「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」という価値目標や、「動的な自己観に立って言語活動を行う」、「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」という活動目標の達成を目指すことが、3 領域一事項の学習につながる。

このことは、本章第2節で取り上げた工大高において、特進クラスの進研模試の結果が、現代文の問題に関してのみ、年間を通して偏差値が10ポイント以上上昇したことや、本章第3節で取り上げた学習者・実佳の文章表現が上達したことからも証明される。「ことばを通して当事者性を立ち上げる」ことや「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」こと、「動的な自己観に立って言語活動を行う」ことや「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」ことを目標とするのは、学力や言語技術の向上に直接かかわっているのである。

またクィア・スタディーズとしての国語教育では、動的な自己観に立つことから、たとえば言語技術の習得に絞った授業が行われたとしても、価値目標・活動目標がきちんと見据えられていれば、それは「自己形成」や「自己認識」を目指した授業であるととらえることができる。「自分の考えをもつ」ことなども、動的な営みとしての自己そのものであるという自己観は、学習目標に殊更「自己」や「自己形成」「自己認識」ということばを並べなくても、つねに自己形成や自己認識／攪乱が目指されていると見なすことができる。

さらに、明確な「変化」や「結果」を求めない学び観、成長観、単一上昇直線的ではない発達観も、言語技術などの育成と自己とが密接不離であることを支える観点となっている。新しい漢字が書けるようになったという現象は、明確な自己の「変化」や「変容」ではないが、一方で本研究の学び観、成長観、発達観に立てば、その現象は、アイデンティファイや当事者性をめぐる学びであると言える。本研究が提案するクィア・スタディーズとしての国語教育は、従来の国語教育に比べて、自己と言語技術・言語技能をより密接に、より明確に結ぶのである。

終章

研究の成果と課題

終章 研究の成果と課題

本研究の成果は、次の5点である。

- ・国語教育の先行研究に見える自己観について、「共時的一貫性」「共時的連続性」「通時的一貫性」「通時的連続性」の4観点から整理することができた。
- ・一元的自己観や多元的自己観という観点から、国語教育における自己観の課題を明らかにした。
- ・クィア・スタディーズの知見を国語教育の文脈で活用することができた。また、そのことによってバトラー論の両義性がより具体化された。
- ・「クィア・スタディーズとしての国語教育」として、動的な自己観やことばの学びの両義性、学習者の学びや成長を「変化」や「結果」だけでとらえない観点を示し、新しい国語教育のありかたが提案できた。
- ・クィア・スタディーズとしての国語教育について、事例を挙げながら実践へと具体化することができた。

第1章では、「共時的一貫性」「共時的連続性」「通時的一貫性」「通時的連続性」の4観点から、国語教育の先行研究に見える自己観を考察し、整理することができた。これまで国語教育においては、それぞれの立場からそれぞれの論者が自己を取り上げ、国語教育と自己との関連を主張していた。全国大学国語教育学会編（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』（明治図書）においても、国語教育研究について、自己を観点に据えた整理が行われた章や項目は見受けられなかった。本研究では、共時性／通時性および一貫性／連続性の観点から国語教育の先行研究に見える自己観を検討することで、これまで明確には行われてこなかった、自己を観点とした国語教育研究の整理、まとめを行うことができた。

加えて第2章では、社会学における若者論や、コミュニケーション論などで用いられる「一元的自己」と「多元的自己」の語を用いて、国語教育における自己観の課題を指摘し、さらには一元的自己観と多元的自己観そのものの可能性と限界についても確認することができた。このことにより、特に多元的自己観という概念を押さえたことから、従来の国語教育では自己の複数性へのまなざしが不足している点を指摘できた。また、一元的自己観および多元的自己観そのものの考察から、本研究が目指すべき新たな国語教育の自己観が明らかとなった。

第3章では、アイデンティティや当事者性の問題など、クィア・スタディーズの知見をまとめることで、新しい国語教育の提案に向けた手がかりを得ることができた。クィア・スタディーズと国語教育との連結を図ることが、結果として両者の学問領域を深めることにつながったと言える。

さらに第4章ではジュディス・バトラーの論を援用しつつ、本研究が提案する「クィア・スタディーズとしての国語教育」を具体化し、パロディ体験としての授業の姿など、新しい国語教育のありかたを提案することができた。特にジュディス・バトラーの論については、国語教育やことばの学びの観点で考察を行うことが、バトラー論の持つ両義性をより明確化することができた。

第5章では第4章までをふまえ、クィア・スタディーズとしての国語教育について、事例を挙げながら実践へと具体化することができた。クィア・スタディーズとしての国語教育では、「ことばを通して当事者性を立ち上げる」と「自己の認識／攪乱というアイデンティファイを行う」を価値目標とし、「動的な自己観に立って言語活動を行う」と「基底部としての自己と連続した言語活動を行う」を技能目標とした。さらに話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの習熟および言語事項の習得を価値目標・技能目標を支える下位目標と設定した。

また、動的な自己観、明確な「変化」や「結果」を求めない学び観、成長観、単一上昇直線的ではない発達観を採用し、本研究が提案する新たな国語教育として、自己と言語技術・言語技能の密接不離な関係性について、従来の国語教育に比べより明確に示すことができた。

一方、本研究の課題としては、特別支援教育や日本語教育などにおけることばの学びと連携を図り、より広い視野に立つクィア・スタディーズとしての国語教育の具体化が挙げられる。本研究が設定した価値目標や技能目標、下位目標や、動的な自己観や新しい学び観、成長観、発達観が、特別支援教育や日本語教育などの隣接領域ではどのように実現可能であるのか、また隣接領域の知見に学ぶことで、クィア・スタディーズとしての国語教育がどのように具体化され、より深まるのか。以上の点に取り組むことが今後の課題である。

資料編

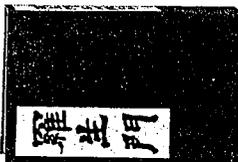
- 資料① 工大高「羅生門」授業プリント
- 資料② 工大高「かけがえのなさについて考える」授業プリント
- 資料③ 日赤「他者との距離」授業プリント
- 資料④ 日赤「弱者」について考える」授業プリント

※ 資料① 工大高「羅生門」教材および授業プリント

初版本表紙(大正6年)

小説 一 24

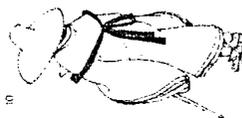
羅生門。芥川龍之介



ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。広い門の下には、この男のほかに誰もいない。ただ、ところどころ丹塗りののはげた、大きな門柱に、きりぎりすが一匹とまっている。羅生門が、朱雀大路にある以上は、この男のほかにも、雨やみをする市女笠や探鳥帽子が、もう二、三人はありそうなものである。それが、この男のほかには誰もいない。

なぜかという、この二、三年、京都には、地震とか辻風とか火事とか飢饉とかいう災いが続いて起こった。そこで洛中のさびれかたはひととおりではない。旧記によると、仏像や仏具を打ち砕いて、その丹がついたり、金銀の箔がついたりした木を、道端に積み重ねて、薪の料に売っていたということである。洛中がその始末であるから、羅生門の修理などは、もとより誰も捨てて顧みる者がなかった。するとその荒れ果てたのをよいことにして、狐狸が棲む。盗人が棲む。とうとうしまいには、引き取り手のない

- ① 羅生門 平安京(京都)の正門。朱雀大路南端正面の大門。羅城門。
- ② 朱雀大路 平安京の北端に位置する大内裏正面の朱雀門から羅生門へ南北に走る中火通り。
- ③ 市女笠 市場の隣の女が用いた中冨の森塗りのすげ笠。ここでは、それをかぶった女。

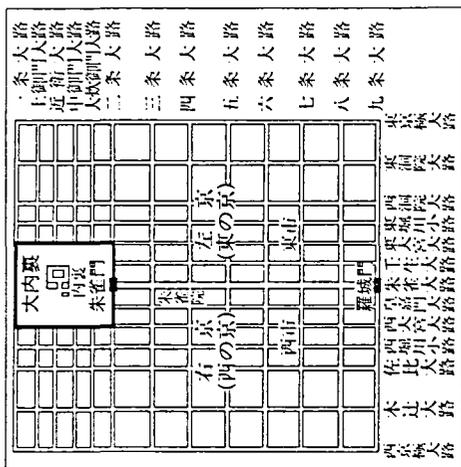


死人を、この門へ持ってきて、捨てていくという習慣さえできた。そこで、日の日が見えなくなると、誰でも気味を悪がつて、この門の近所へは足ぶみをしないことになってしまったのである。

- ④ 探鳥帽子 森かみにもんでしむのある鳥帽子。ここでは、それをかぶった男。



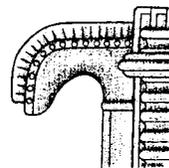
その代わりまたからすがどこからか、たくさん集まってきた。昼間見ると、そのからすが、何羽となく輪を描いて、高い鷲尾の周りを鳴きながら、飛び回っている。殊に門



平安京朱雀坊略図

の上の笠が、夕焼けであかくなる時には、それが朝麻をまいたようにはつきり見えた。からすは、もちろん、門の上にある死人の肉を、つばみに来るのである。——もつとも今日は、刻限が遅いせいか、一羽も見えない。ただ、ところどころ、前れかかった、そうしてその前れ目に長い草の生えた石段の上、からすの糞が、点々と白くこびりついているの見える。下

- ⑤ 旧記 古い記録や書物。鴨長明の「方丈記」に、一一八二年ころ、打ち続く災難のために仏像などを薪にして売ったということが書かれている。
- ⑥ 鷲尾 宮殿の大棟の両端に取り付ける魚の尾形の飾り物。



羅生門 25

人は七段ある石段のいちばん上の段に、洗いざらした紺の襦袢の尻を据えて、右のほおに

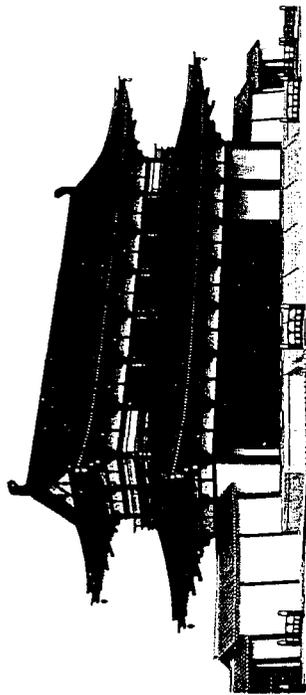
⑦ 襦袢をあげた仕立
ての上着。

作者はさつき、「下人が雨やみを待っていた。」と書いた。しかし、下人は雨がやんでも、格別どうしようという当てはない。ふだんなら、もちろん、主人の家へ帰るべきはずである。ところがその主人からは、四、五日前に暇を出された。前にも書いたように、当時京都の町はひととおりならず衰微していた。今この下人が、永年、使われていた主人から、暇を出されたのも、実はこの衰微の小さな余波にほかならない。だから、「下人が雨やみを待っていた。」と言うよりも、「雨に降りこめられた下人が、行き所がなく、途方にくれていた。」と言うほうが、適当である。そのうえ、今日の空模様も少なからず、この平安朝の下人の Sentimentalism に影響した。申の刻下がりから降り出した雨は、いまだに上がる気色がない。そこで、下人は、何をおいてもさしあたり明日の暮らしをどうにかしようとして——いわばどうにもならないことを、どうにかしようとして、とりとめもない考えをたどりながら、さつきから朱雀大路に降る雨の音を、聞くともなく聞いていたのである。

⑧ Sentimentalism
(フランス語)センチメンタリズム。ここでは、感傷的な気分。
⑨ 申の刻下がり 午後四時過ぎ。

雨は、羅生門を包んで、遠くから、ざあつという音を集めてくる。夕闇はしだいに空を低くして、見上げると、門の屋根が、斜めに突き出した瓦の先に、重たく薄暗い雲を

15



羅生門復元模型

支えている。

どうにもならないことを、どうにかするためには、手段を選んでいるいとまはない。選んでいれば、築土の下か、道端の土の上で、飢え死にをすることは、かりである。そうして、この門の上へ持つてきて、木のように捨てられてしまうばかりである。選ばないとすれば——下人の考えは、何度と同じ道を低徊したあげくに、やっとこの肩所へ達着した。しかしこの「すれば」は、いつまでたつても、結局「すれば」であつた。下人は、手段を選ばないということを肯定しながらも、この「すれば」のかたをつけるために、当然、その後に来るべき「盗人になるよりほかにしかたがない。」ということも、積極的に肯定するだけの、勇気が出ずにいたのである。

⑩ 築土 屋根のついた土塼。

◇ この「肩所」とは、ど
ういうものか。

* 暇を出す
途方にくれる
かたをつける

下人は、大きなくさめをして、それから、大儀そうに立ち上がった。夕冷気のする京都は、もう火桶が欲しいほどの寒さである。風は門の柱と柱との間を、夕闇とともに遠慮なく、吹き抜ける。丹塗りの柱にとまっていたきりぎりすも、もうどこかへ行つてしまつた。

①火桶 木製の丸火鉢。

下人は、首を縮めながら、山吹の汗衫に重ねた、紺の襖の肩を高くして、門の周りを見回した。雨風の寝えのない、人目にかかる恐れのない、一晩楽に寝られそうな所があれば、そこでもかかしくも、夜を明かそうと思つたからである。すると、幸い門の上の楼へ上る、幅の広い、これも丹を塗つたはしごが目についた。上なら、人がいたにしても、どうせ死人ばかりである。下人はそこで、腰に下げた聖柄の太刀が鞘走らないように気をつけながら、わら草履を履いた足を、そのはしごのいちばん下の段へ踏みかけた。

②山吹の汗衫 山吹色をした汗取り用の単の下着。

それから、何分かの後である。羅生門の楼の上へ出る、幅の広いはしごの中段に、一人の男が、猫のように身を縮めて、息を殺しながら、上の様子をうかがつていた。楼の上からさす火の光が、かすかに、その男の右のほおをぬらしている。短いひげの中に、赤くうみをもつたなきびのあるほおである。下人は、初めから、この上にいる者は、死人ばかりだとたかをくくつていた。それが、はしごを二、三段上つてみると、上では誰か火をとぼして、しかもその火をそこここ、動かしているらしい。これは、その濁つ

③聖柄の太刀 (皮などで覆つていない) 木地のままの柄の刀。

④寝走らないように 刀身が鞘から抜け出ないように。

た、黄色い光が、隅々に蜘蛛の巣をかけた天井裏に、揺れながら映つたので、すぐにそれと知れたのである。この雨の夜に、この羅生門の上で、火をともしているからは、どうせただの者ではない。

◇それは何をさしているか。

下人は、やもりのように足音をぬすんで、やつと急なはしごを、いちばん上の段まで這うようにして上りつめた。そうして体をできるだけ、平らにしなから、首をできるだけ、前へ出して、恐る恐る、楼の内をのぞいてみた。

⑤やもり ヤモリ科の爬虫類。トカゲに似た動物。夜、出てきて虫を食べる。

見ると、楼の内には、噂に聞いたとおり、幾つかの死骸が、無造作に捨ててあるが、火の光の皮肉な間が、思ったより狭いので、数は幾つともわからない。ただ、おぼろげながら、知れるのは、その中に裸の死骸と、着物を着た死骸とがあるということである。もちろん、中には女も男も混じつていられるらしい。そして、その死骸は皆、それが、かつて、生きていた人間だという事実さえ疑われるほど、土をこねて造つた人形のように、口を開いたり手を伸ばしたりして、ごろごろ床の上に転がっていた。しかも、肩とか胸とかの高くなつてい部分に、ぼんやりした火の光をうけて、低くなつてい部分の影をいつそう暗くしながら、永久におしのごとく黙つていた。

⑥おし 口を利けない人の意。对身体上の障害に對する侮蔑的なニユアンスが含まれているため、現在では使われなくなつてい。
◇ある強い感情とは、どのような感情か。

下人は、それらの死骸の腐乱した臭気に思わず、鼻を覆つた。しかし、その手は、次の瞬間には、もう鼻を覆うことを忘れていた。ある強い感情が、ほとんどことごとくこ

⑦大儀そうに 鼻を覆ふたかをくぐる

の男の頭^⑩を奪ってしまったからである。

下人の目は、その時、初めて、その死骸の中にうずくまっている人間を見た。^⑪楡皮色の着物を着た、背の低い、やせた、白髪頭の、猿のような老婆である。その老婆は、右の手に火をともした松の木切れを持って、その死骸の一つの顔をのぞきこむように眺めていた。髪の毛の長いところを見ると、たぶん女の死骸であろう。

⑩ 楡皮色 楡の樹皮のよ
うに茶黒い色。

下人は、六分の恐怖と四分の好奇心とに動かされて、暫時は息をするのをさえ忘れていた。旧記の記者の語を借りれば、「頭身の毛も太る」ように感じたのである。すると、老婆は、松の木切れを、床板の間に挿して、それから、今まで眺めていた死骸の首に両手をかけると、ちやうど、猿の親が猿の子のしらみを取るように、その長い髪の毛を一本ずつ抜き始めた。髪は手に従って抜けるらしい。

⑪ 頭身の毛も太る そつとするほどの恐怖感の形容。「今昔物語集」卷二十七に「頭身の毛太るやうにはほげえける」という表現がある。

その髪の毛が、一本ずつ抜けるのに従って、下人の心からは、恐怖が少しずつ消えていった。そうして、それと同時に、この老婆に対する激しい憎悪が、少しずつ動いてきた。——いや、この老婆に対するといつては、語弊があるかもしれない。むしろ、あらゆる悪に対する反感が、一分ごとに強さを増してきたのである。この時、誰かがこの下人に、さつき門の下でこの男が考えていた、飢え死にをするか盗人になるかという問題を、改めて持ち出したら、恐らく下人は、なんの未練もなく、飢え死にを選んだことで

であろう。それほど、この男の悪を憎む心は、老婆の床に挿した松の木切れのように、勢いよく燃え上がり出していたのである。

下人には、もちろん、なぜ老婆が死人の髪の毛を抜くかわからなかった。したがって、合理的には、それを善悪のいずれにかたづけてよいか知らなかった。しかし下人にとっては、この雨の夜に、この羅生門の上で、死人の髪の毛を抜くということが、それだけで既に許すべからざる悪であった。もちろん、下人は、さつきまで、自分が、盗人になる気でいたことなどは、とうに忘れているのである。

そこで、下人は、両足に力を入れて、いきなり、はしこから上へ飛び上がった。そうして聖柄の木刀に手をかけながら、大股に老婆の前へ歩み寄った。老婆が驚いたのはいうまでもない。

老婆は、一目下人を見ると、まるで^⑫狸にでもはじかれたように、飛び上がった。「おのれ、どこへ行く。」

⑫ 狸 石や矢をはじか
けてはじき飛ばす大型
の写。

下人は、老婆が死骸につまずきながら、慌てふためいて逃げようとする行く手をふさいで、こう罵った。老婆は、それでも下人を突きつけて行こうとする。下人はまた、それを行かすまいとして、押し戻す。二人は死骸の中で、しばらく、無言のまま、つかみ合った。しかし勝敗は、初めから、わかっている。下人はとうとう、老婆の腕をつかんで

で、無理にそこへねじ倒した。ちょうど、鶴の脚のような、骨と皮ばかりの腕である。

「何をしていた、言え。言わぬと、これぞよ。」

下人は、老婆を突き放すと、いきなり、太刀の鞘を払って、白い鋼の色を、その目の前へ突きつけた。けれども、老婆は黙っている。両手をわなわなふるわせて、肩で息を切りながら、目を、眼球がまぶたの外へ出そうになるほど、見開いて、おしのように執拗く黙っている。これを見ると、下人は初めて明白に、この老婆の生死が、全然、自分の意志に支配されているということ意識した。そうしてこの意識は、今までけわしく燃えていた憎悪の心を、いつのまにか冷ましてしまった。後に残ったのは、ただ、ある仕事をして、それが円満に成就したときの、安らかな得意と満足とがあるばかりである。そこで、下人は、老婆を見下ろしながら、少し声を和らげてこう言った。

「おれは横非遣の斤の役人などではない。今しがたこの門の下を通りかかった旅の者だ。だからおまえに繩をかけて、どうしようというようなことはない。ただ、今時分、この門の上で、何をしていたのだから、それをおれに話さすればいいのだ。」

すると、老婆は、見開いていた目を、いつそう大きくして、じつとその下人の顔を見守った。まぶたの赤くなつた、肉食鳥のような、鋭い目で見ただのである。それから、しばらく、ほとんど、鼻と一つになつた唇を、何か物でもかんでいるように、動かした。細

⑧ 執拗く ここでは、じつと、しどくろの意。

⑩ ◇「少し声を和らびたのはなせか。
⑪ 横非遣の斤 平安朝脚に掛けられ、京都の警備に当たつた役所。現在の警察署と裁判所を兼ねる強い権限をもつた。

いので、尖つたのどほとけの動いているのが見える。その時、そののどから、からすの鳴くような声が、あえきあえき、下人の耳へ伝わってきた。

「この髪を抜いてな、この髪を抜いてな、かつらにしようと思つたのじゃ。」

下人は、老婆の答えが存外、平凡なのに失望した。そうして失望すると同時に、また前の憎悪が、冷やかな仰慕と一緒に、心の中へはいつてきた。すると、その気色が、先方へも通じたのであろう。老婆は、片手に、まだ死骸の頭から奪つた長い抜け毛を持つたなり、髪をつぶやくような声で、口ごもりながら、こんなことを言った。

「なるほどな、死人の髪を抜くということは、なんぼう悪いことかもしれぬ。じゃが、ここにいる死人どもは、皆、そのくらいなことを、されてもいい人間ばかりだぞよ。

現に、わしが今、髪を抜いた女などはな、蛇を四寸ばかりずつに切つて干したのを、干し魚だと言つて、太刀帯の陣へ売りに往んだわ。疫病にかかつて死ななんなら、今でも売りに往んでいたことである。それもよ、この女の売る干し魚は、味がよいというて、太刀帯どもが、欠かさず薬料に買つていたそうな。わしは、この女のしたことが悪いとは思つていぬ。せねば、飢え死にをするのじやて、しかたがなくなつたことである。されば、今また、わしのでしていたことも悪いこととは思わぬぞよ。これとてもやはりせねば、飢え死にをするじやて、しかたがなくなつることじやわいの。じやて、そのしかたがない

◇「平凡」な答えがなせ下人を「失望」させたのか。

⑫ 髪 ひきがえる。

⑬ ⑭ 四寸 一寸は約三センチメートル。
⑮ 太刀帯の陣 「太刀帯」は平安時代の東宮坊(皇太子に仕え、その警備に当たる役所)の役人。「陣」はその語源。
⑯ 疫病 流行病。
⑰ 薬料 ここでは、おかずの意。

ことをよく知っていたこの女は、おおかたわしのすることも大目に見てくれるであろう。」

老婆は、だいたいこんな意味のことを言った。

下人は、太刀を鞘におさめて、その太刀の柄を左の手で押さえながら、冷然として、この話を聞いていた。もちろん、右の手では、赤くほおにうみをもった大きなきびを気にしながら、聞いているのである。しかし、これを聞いているうちに、下人の心には、ある勇気が生まれてきた。それは、さつき門の下で、この男には欠けていた勇気である。そうして、またさつきこの門の上へ上がって、この老婆を捕らえた時の勇気とは、全然、反対な方向に動こうとする勇気である。下人は、飢え死にをするか盛人になるかに、迷わなかったばかりではない。その時の、この男の心持ちからいえば、飢え死になどということは、ほとんど、考えることさえできないほど、意識の外に追い出されていた。

◇「要る勇気」とは、こういうものが。

「きつと、そうか。」

老婆の話が終わると、下人はあざけるような声で念を押した。そうして、一足前へ出ると、不意に右の手をにきびから離して、老婆の襟がみつかみながら、かみつくようにこう言った。

◇下人が「あざけるような声で念を押した。」のはなぜか。

「では、おれが引割をしようと恨むまいな。おれもそうしなければ、飢え死にをする体なのだ。」

④引割「ひきはき」の初。誤りはき。

下人は、すばやく、老婆の着物をはぎとった。それから、足にしがみつこうとする老婆を、手荒く死骸の上へ蹴倒した。はしごの口までは、わずかに五歩を教えるばかりである。下人は、はぎとった檜皮色の着物をわきにかかえて、またたくまに急なはしごを夜の底へ駆け下りた。

しばらく、死んだように倒れていた老婆が、死骸の中から、その裸の体を起こしたのは、それからまもなくのことである。老婆は、つぶやくような、うめくような声をたてながら、まだ燃えている火の光を頼りに、はしごの口まで、這っていった。そうして、そこから、短い白髪をさかさまにして、門の下をのぞき込んだ。外には、ただ、黒洞々たる夜があるばかりである。

⑤黒洞々 底知れず奥深い洞穴のような暗さ。

下人の行方は、誰も知らない。

⑥ *念を押す



芥川龍之介 一八九二(明治25)——一九二七(昭和2) 小説家。東京都に生まれた。櫻痴寛らと第三次、第四次「新思潮」を創刊。「浮城」が夏目漱石の激賞を受けて華々しく文壇に登場し、的確な心理分析と知的な抒情として大正期を代表する短編作家となる。主な小説に「芋粥」「地獄変」「威作三郎」「河童」「歯車」、評論に「俳諧の言葉」「文藝的な、余りに文藝的な」などがある。本文は「芥川龍之介全集 第一巻」(一九七七年刊)によつた。

れば登校拒否だつてできる。いじりには逃げ道がない。

そしていじめはふと止まる可能性がある。いじりは終わらない。一度始まったら卒業まで収まらない。さらに加害者の罪の意識もない。それが一番のいじりの残酷さだ。

同級生全員に質問をしたとする。羽柴典孝は好き OR 嫌い？

賭けたつていい。全員が揃って答える。大好き、ウケるから。と。そんなに好かれているのに、何故にこんな悲しい思いをしなきゃいけない？ 矛盾している。

中学の卒業式は泣かなかった。寂しさよりも安堵の方が強かった。高校ではこんなミスはしない。してたまるか。そう誓った。

だからガンガン飛ばした。しよっぱなの自己紹介の時間からウケを狙いまくった。けれども中学時代の教訓を胸に刻んでいた俺は、自分の紹介は無難にこなし比較的弱そうな部類の連中がする時に茶々を入れたりいじったりした。それなりにしかウケなかったが他の連中にあそこ一つは中学の頃強めの奴だつたんだなと錯覚させるのには十分だった。こちらから何もコンタクトを取らなくても相手から仲良くやろうと話しかけられた。結果クラスの中心の5人グループの一員となった。無論いじられキャラではなく。

俺はとにかく高校生活を、平穩に過ごしたい。いじられたくない。絶対にいじられたくない。いじられないためにはなんだつてやってやる。たとえ誰かを犠牲にしたとしても、たとえその生け贄が、一城であろうとも。

(ハッシー、一城、ナガさん、グツキイ、その他5人とパフェを食べながら、付き合っている彼女がいるかどうかについて話している。ハッシーは自分の「強さ」を保つために見栄を張って「中学時代に彼女がいた」と嘘をつく。その後、グツキイが自分のことを話す場面。)

「俺は付き合ったこともないしコクられたこともないや〜」正直にグツキイが言った。馬鹿だな、ちゃんとその後の立場を予測して話せよ。お前の未来が廃れていくぞ。情けない甘ちゃんだこと。

その時だった。忽然とアイデアが浮かんだ。ひらめいた。そうだ。牧や武者に俺やナガさんがいじられてしまう前に、俺がさつさとこの凡才男グツキイ君を無理矢理いじられキャラに仕立てあげちゃえばいいんでないかい？ グツキイ君には罪はないけど、面白い奴がいじられるという不平等な実態を、打破できるんじゃないかい？ さすれば平穩に3年間を暮らせるのではないかい！？

「お前の顔、とくにその齒茎と出つ齒じや不可能だよ」考えたらすぐに行動に移せ、が俺のモットー。相当酷い悪口をぶつけてやった。

次のリアクションでグツキイの運命が決まる。ふざけんとかキれるか、てめえも人の顔いえねえよと言り返してくるか（これが最善策だ）、そうなんだよねえ……とピエロになるか、それとも……。

「ハッシーやめろよお！」グツキイが俺の目を見ずに半笑いで返した。

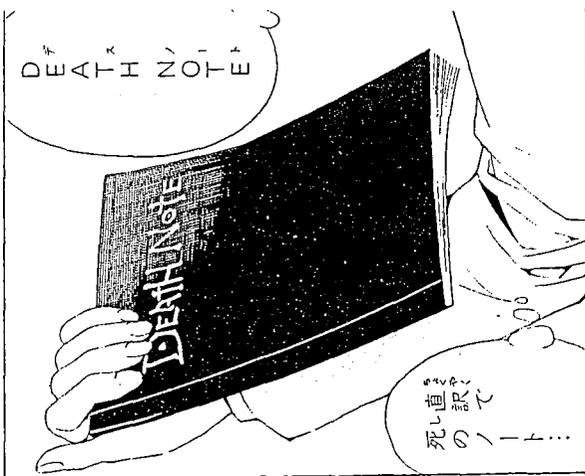
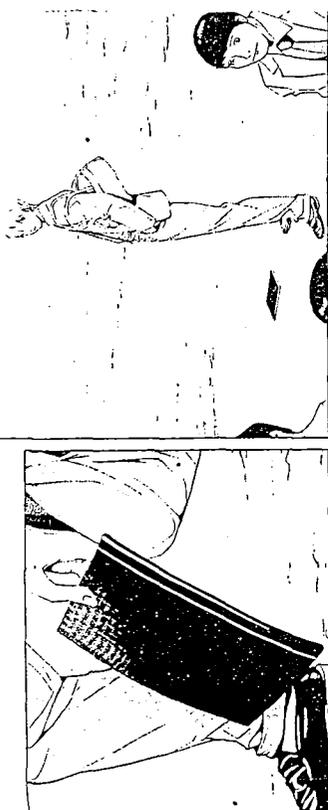
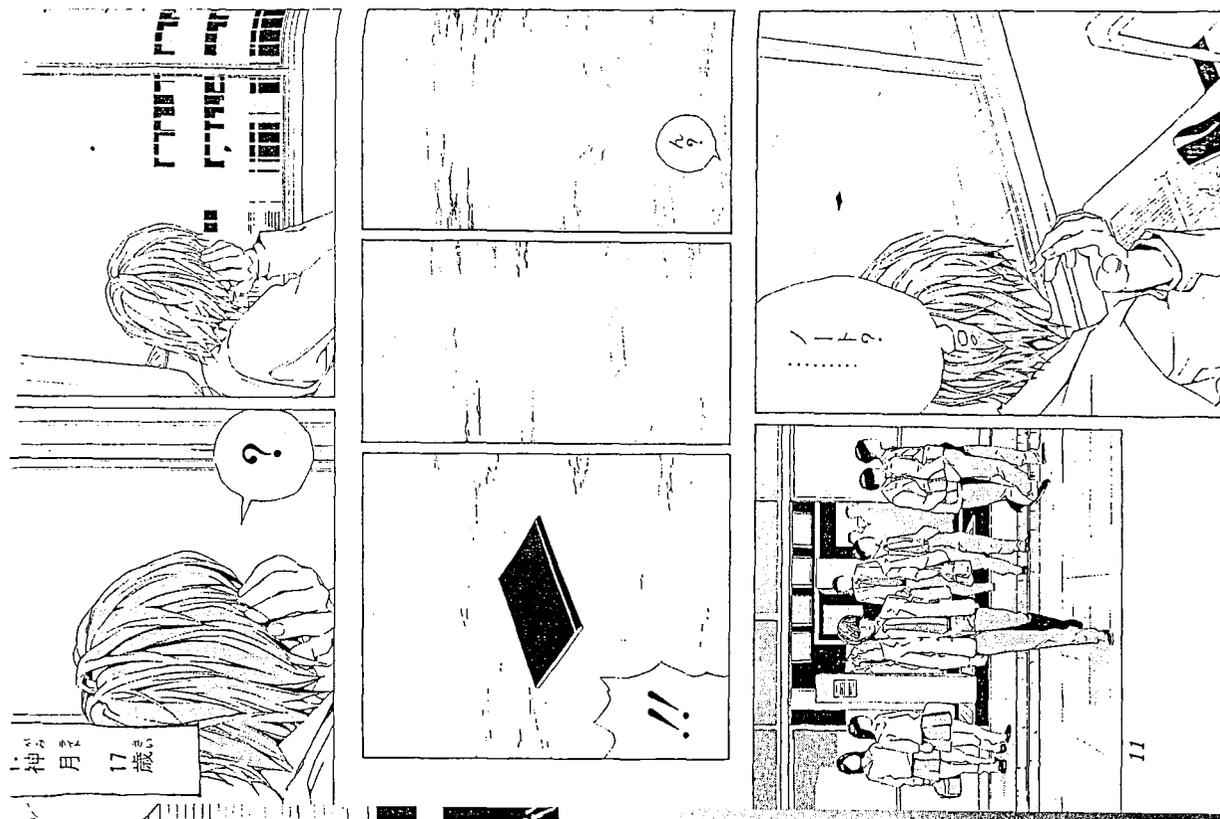
出た、それだ。言り返すと恨まれるかもしれない。かといって黙っているとズルズルと舐められてしまう。そういう小心者特有の思考の行き着く先その言葉。やめろよお。絶対使つてはいけない言葉。そして中学時代俺の口癖だった言葉。

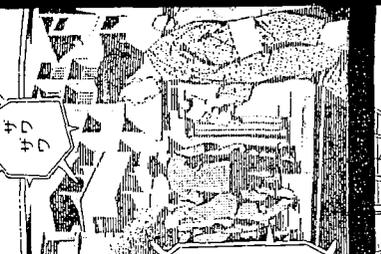
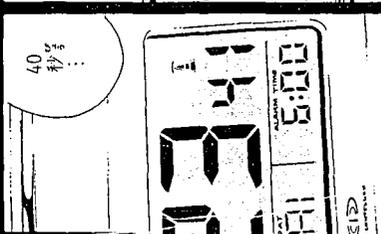
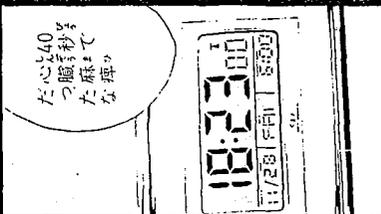
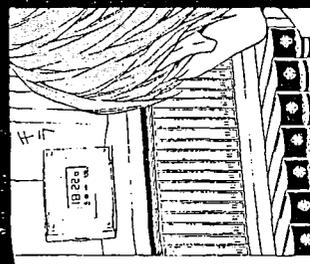
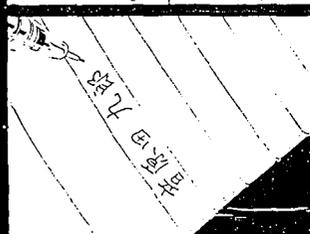
「んだぞ、確かにハッシー、今の言いすぎ」古賀ちゃんに注意された。彼はいじり系のネタ、あまり好きくないんだよな。典孝メモにインプット。「ごめんグツキイ。冗談だよ」俺は形だけ謝った。

そりや現時点ではみんなと対等さ。そりや庇われるだろう。そのうち庇われなくさせてやるよ。少しずつ外堀から崩していつてやる。グツキイはやられて当然という状況を作りあげてやる。

やつてやる。よし、やつてやるうじやんよ。計画を練つてグツキイをはめてやる。俺はもう二度と中学の屈辱を味わいたくないんだ。

大場つぐみ作・小畑健絵 (2004) 『デスノート』 第1巻、集英社





だんじり40
つんぱり
たまたま
なぞ

18:23:00
18/28 FRI 5:00

40
秒

あつ
人質が
出て
来ました

無事の
様子
です

犯人が
入る
瞬間に
カメラ
が
突入！
犯人
逮捕か？

サウ
サウ

あつ
あつ
出て
来ましたか？

？

サウ
サウ

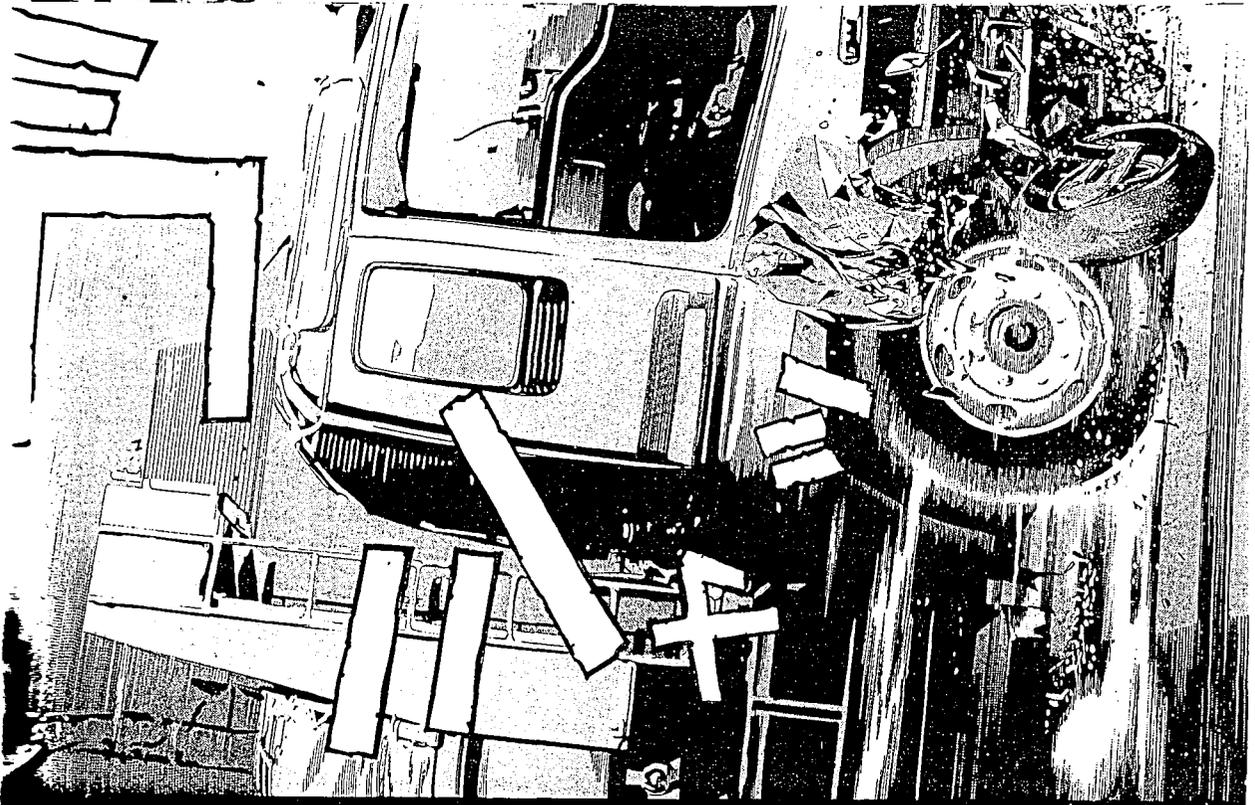
犯人らしい者は
出て
来ませんね

さつ
どう
な
こと
か

今
情報
が入
りました！！
犯人は
保育園
内で
死亡！！

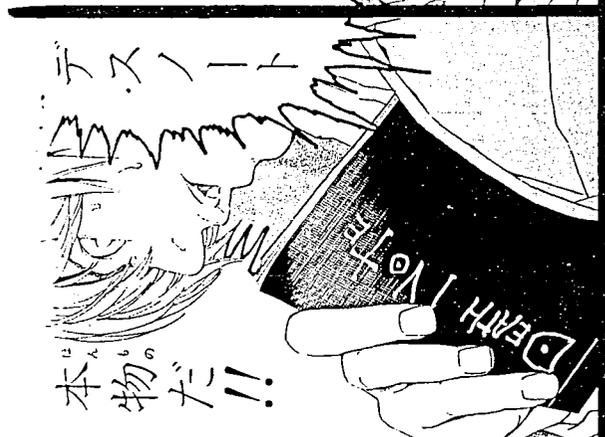
犯人は
死亡
した
模様
です！！

死
亡！！



キリ...

決まりだ



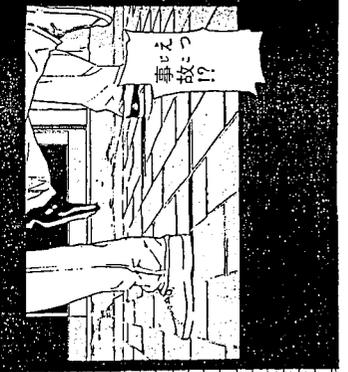
デスノート

本物のだ!!



キャー

ひび...バカヤロウ
つに飛び出しやが...
!!ひびええ!!





精神力...

たった二人だけでこれだ...

当たり前だ！
軽命だ！
いはずがない

聞えられぬか？

やめるか

.....

いやいや、めっちゃ目や命を犠牲にしても

誰かがやらなくてはいけないんだ！！

このままじゃいけないんだ

誰かはこのノートと何かにしてできるか？

そんな事はない...

解にはなしてやる

いや...

.....

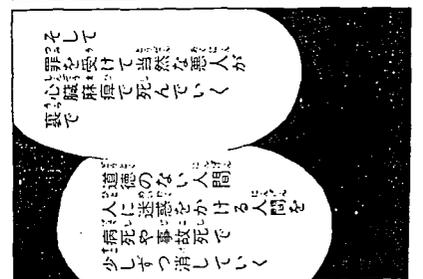
.....

僕にしかできないんだ

やろう！！

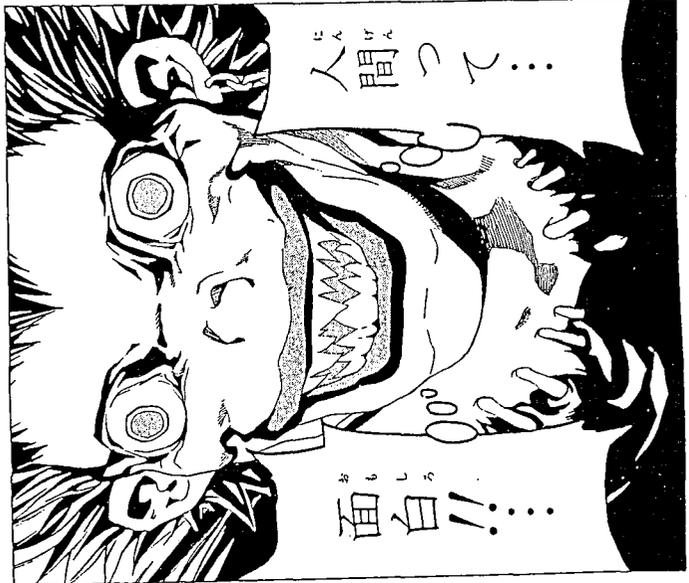
デスノートで

世の中を変えてやる



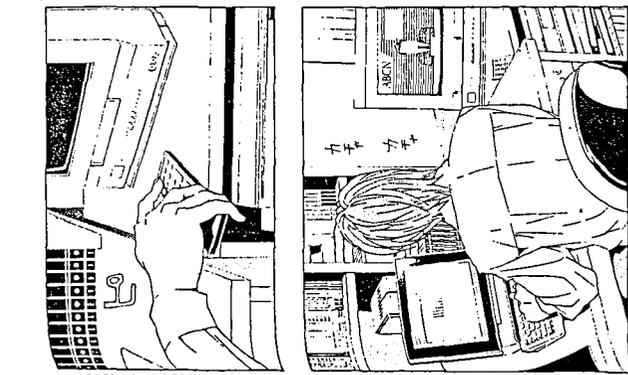


新世界の神となる





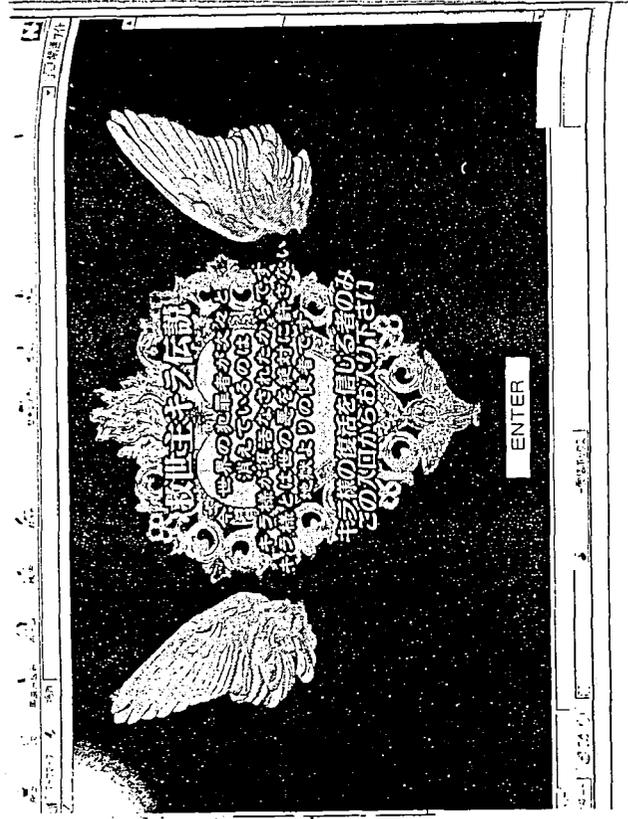
こいつを息まで
学校に行つたりする間は
ずっと落ち着かない



リ見てみるよ
エーク

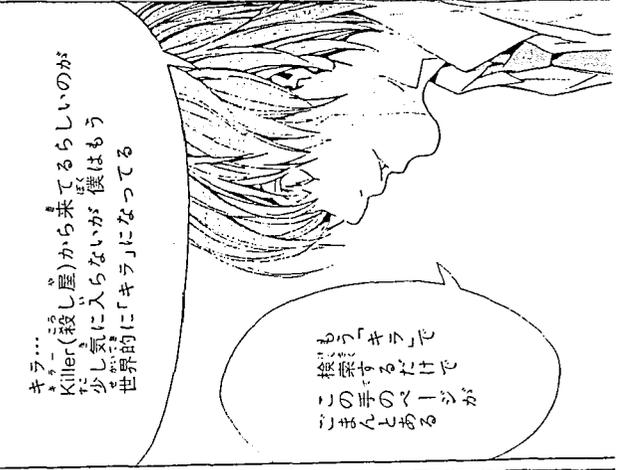


もうこんな
ホームページまで
でてるんだ



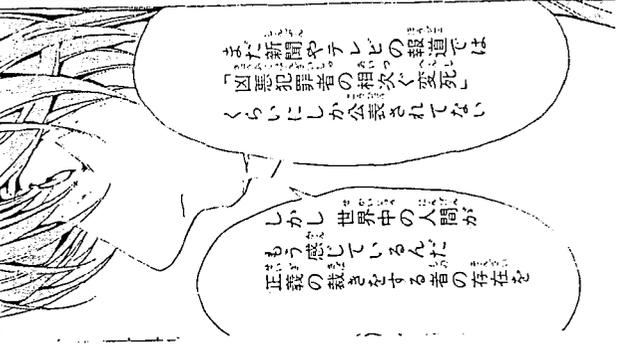
世界の犯罪者が集まる
場所、それはどこか
に集まっているのだ
それは、その場所が
世界の犯罪者の
集まる場所だ
その場所が
世界の犯罪者の
集まる場所だ
その場所が
世界の犯罪者の
集まる場所だ

ENTER



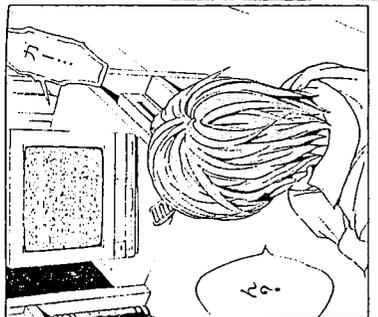
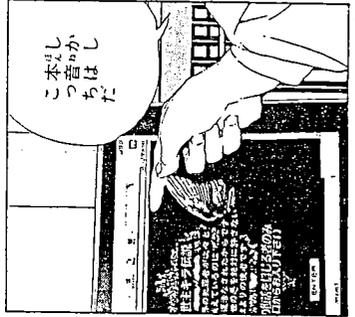
キラ...
Killer(殺し屋)から来てるらしいのが
少し気になるが、僕はもう
世界的に「キラ」になってる

もう「キラ」で
検索するだけで
この手のページが
ごまんとある

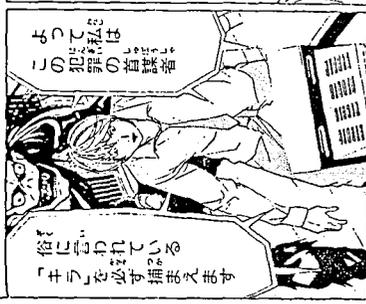
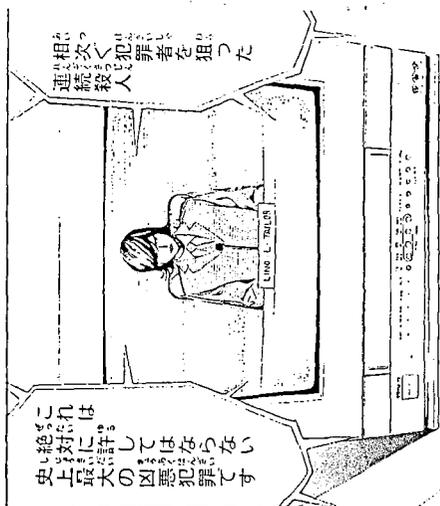


また新聞やテレビの報道では
「凶悪犯罪者の相次ぐ変死」
くらいにしか公表されていない

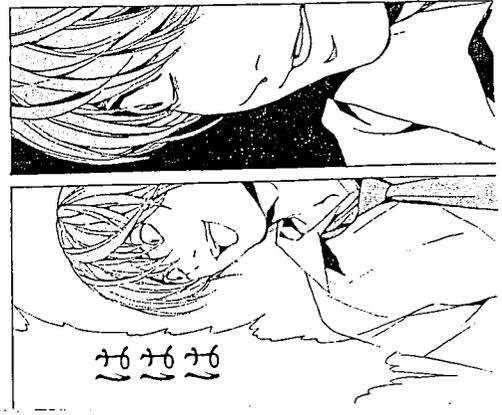
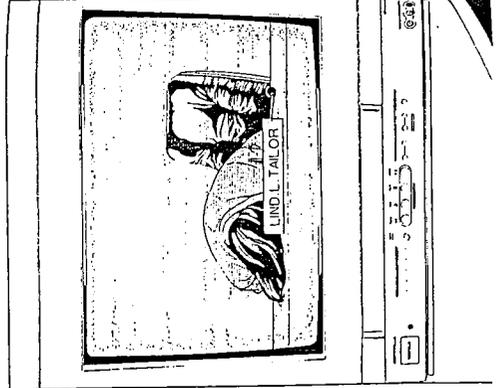
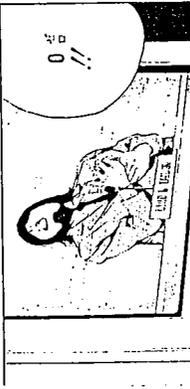
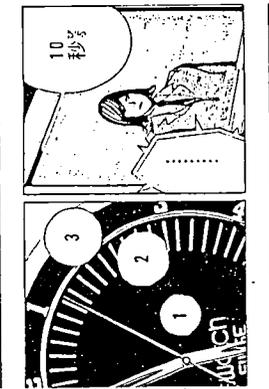
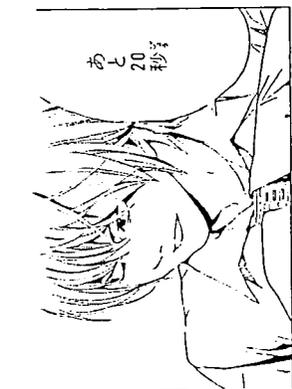
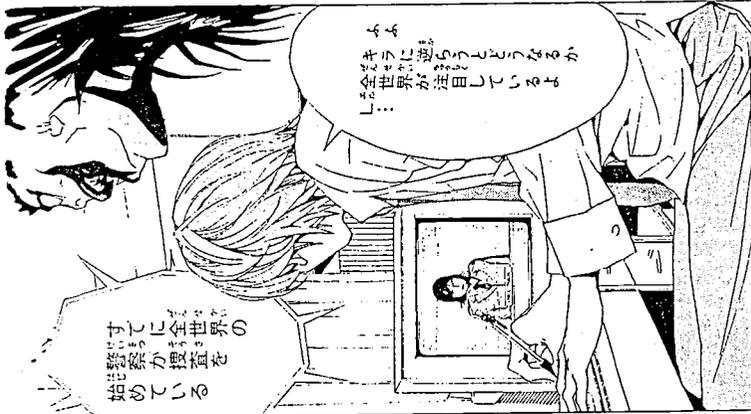
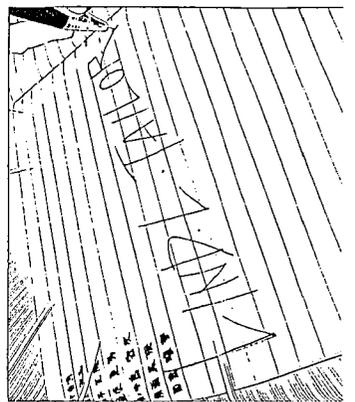
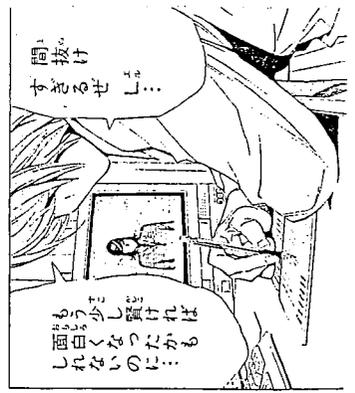
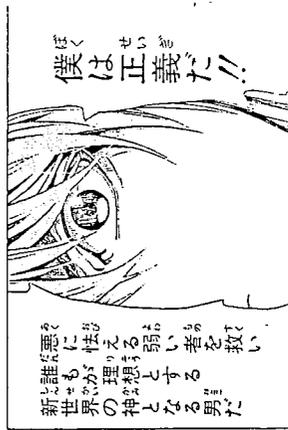
しかし世界中の人間が
もう感じているんだ
正義の殺し屋の存在を



DEATH NOTE 1



DEATH NOTE



悪だ!!

悪が僕が
たど...

僕は正義だ!!

悪には
強さがある弱者を救い
新世界の神となる男だ

そしてその神に
逆らう者!

あれこそが
悪だ!!

間抜け
すぎるぜし...

もう少し
面白くなれば
しれないのかも...

あと
20秒

10秒

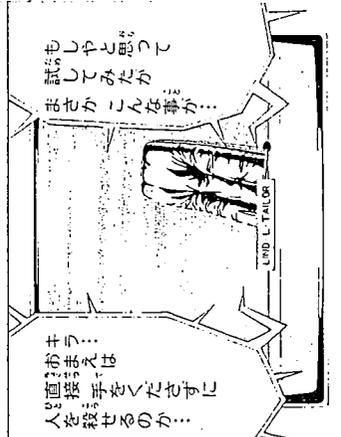
0秒!!

767676



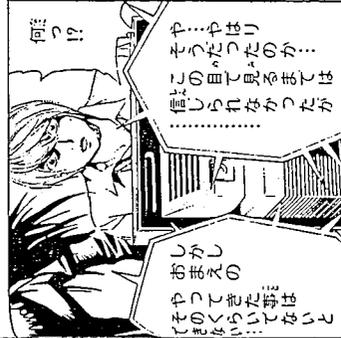
し...信じられない...

!?



もしやと感^{おぼ}じて
試^こしてみたか
まさかこんな事か...

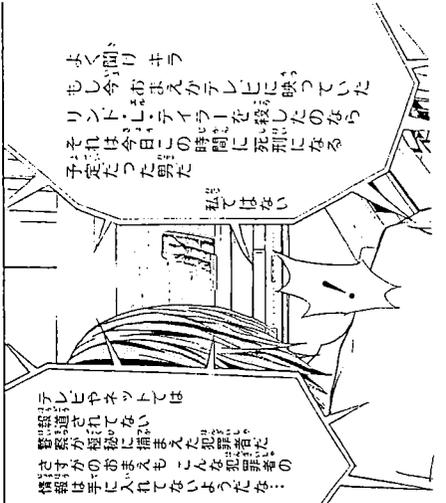
オウ！
おまえは
人^{ひと}の手^てを^をく^くだ^だす^すに
を^を殺^{ころ}せるのか...



何^{なに}!?

そ...やはり
この目^めで見^みる^るま^まては
信^{しん}じ^じら^らな^なかつ^つた^たが

しかし
おまえの
や^やつ^つと^とを^をた^たす^すは
そ^その^の罪^{つみ}は
い^いて^てな^ないと



よく聞^きり^りキ^キラ
もし今^{いま}お^おま^まえ^えが^がテ^テレ^レビ^ビに^に映^{うつ}っ^つて^てい^いた
リ^リン^ド、^レイ^ラー^を殺^{ころ}した^たの^のら^ら
それは今^{いま}日^ひこ^この^の時^じ間^{かん}に^に死^し刑^{けい}に^にな^なる
子^こだ^だつ^つた^た男^{おとこ}だ

私^{わたし}は^はな^ない

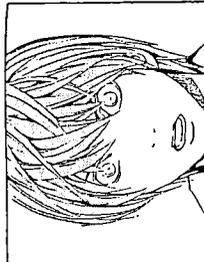
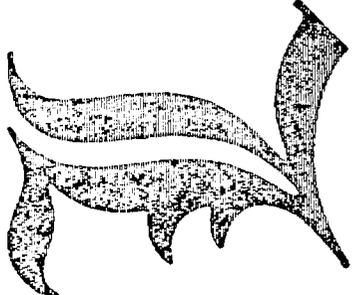
テ^テレ^レビ^ビや^やネ^ネッ^ツト^トは^は
人^{ひと}が^が隠^{かく}れ^れて^てな^ない
警^{けい}察^{さつ}が^が秘^ひ録^{ろく}に^に捕^とま^まえ^えた^た犯^{はん}罪^{ざい}者^{しや}だ
た^たす^すか^かの^のお^おま^まえ^えも^もこ^こん^んの^の犯^{はん}罪^{ざい}者^{しや}の^の
情^{じやう}報^{ほう}は^は手^てに^に入^いれ^れて^てな^ない^いよ^よう^うだ^だな...



や^やら^られ^れた^たな

だ^だが^がし^しと^とい^いう^う私^{わたし}は^は実^{じつ}に^に存^{ぞん}在^{ざい}す^する

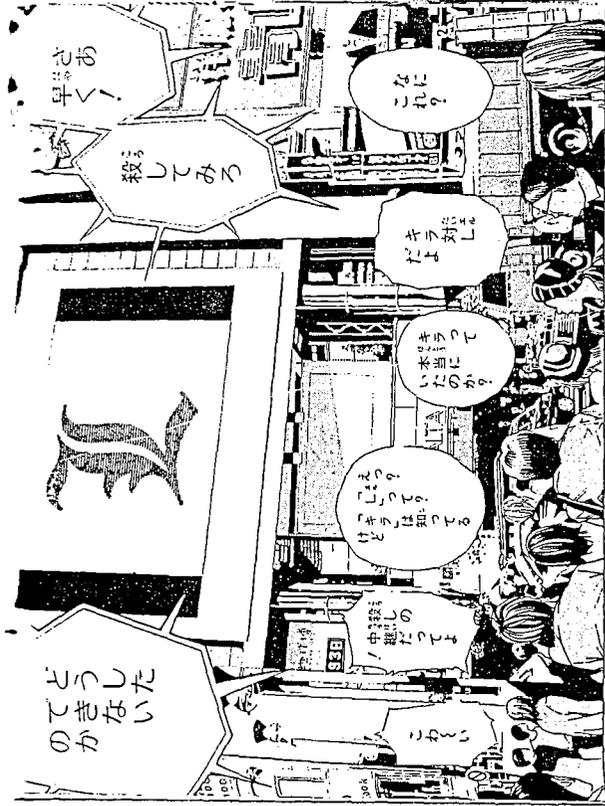
私^{わたし}だ^だあ^あ！
を^を殺^{ころ}し^して^てみ^みろ^ろ!!



早^{はや}ま^まさ^さあ
や^やつ^つく^く
て^てみ^みろ

な...な^なんだ^だこ^これ^れは^は
す^すご^ごい^い事^{こと}に^にな^なつ^つて^てる^るぞ

死^しぬ^ぬ気^きか^かし^し



早く！
殺してみる

なにこれ？

どうしてだよ

ききまわしたのだから

どうして？
は知っている

中継の
機材だ

できな
いのか



どうやら私は
殺さないよな



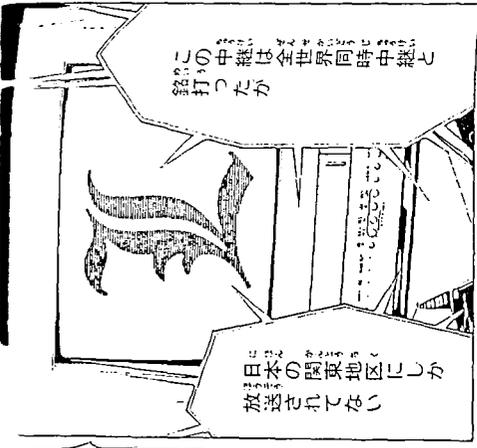
さつと今
身をかくして
逃げよう



いせいな人間
ヒントをもらった



お返ししてはどうか
教れもうひとついい事を
教えてやろう



この中継は全世界同時中継と
銘打ったが

日本の関東地区にしか
放送されていない



時差を考慮して各地区に
放送予定だったが
もうその必要も
なくなっていた

おまえは、
日本の関東に居る



しやく
しやく



小さな事件として
警察は見過していたが
この一連の事件の最初の犠牲者は
新宿の通り魔だ





必ずおまえを
捜し出して始末する!!



僕が



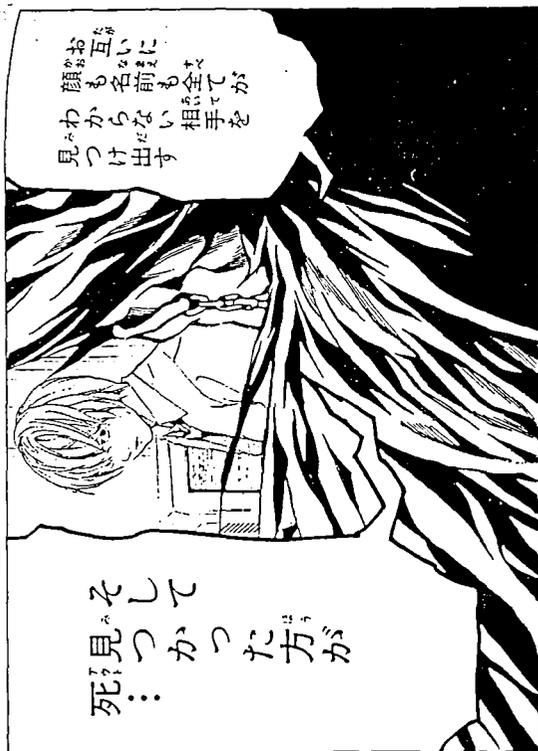
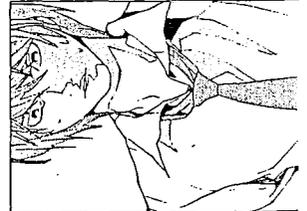
私が



正義だ!!



また会おう
キツ



お互い顔も名前も全てもわからない相手を見つけて出す

DEATH NOTE II

死見つけた方が
…



僕が勝つ

早くこの勝負
見届けさせてもらおう

「羅生門」ワークシート①

五月三〇日(火)

一年()組()番()

- 芥川龍之介に関する情報について、疑問に思ったことも含め感想を書いてください。

[]

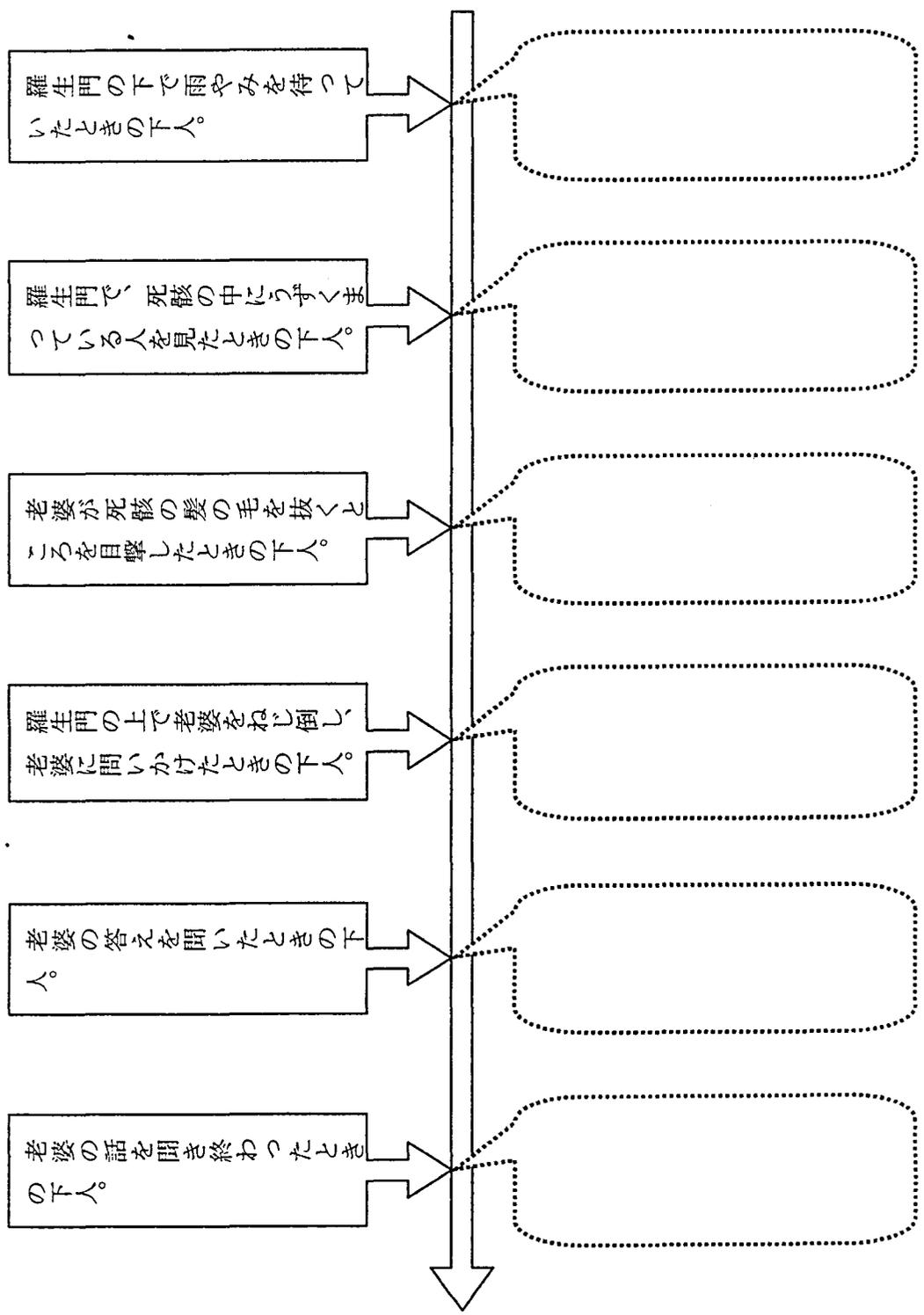
- 「羅生門」を読んで疑問に思ったことも含め、感想を書いてください。

[]

「羅生門」ワークシート②

五月二日(水)

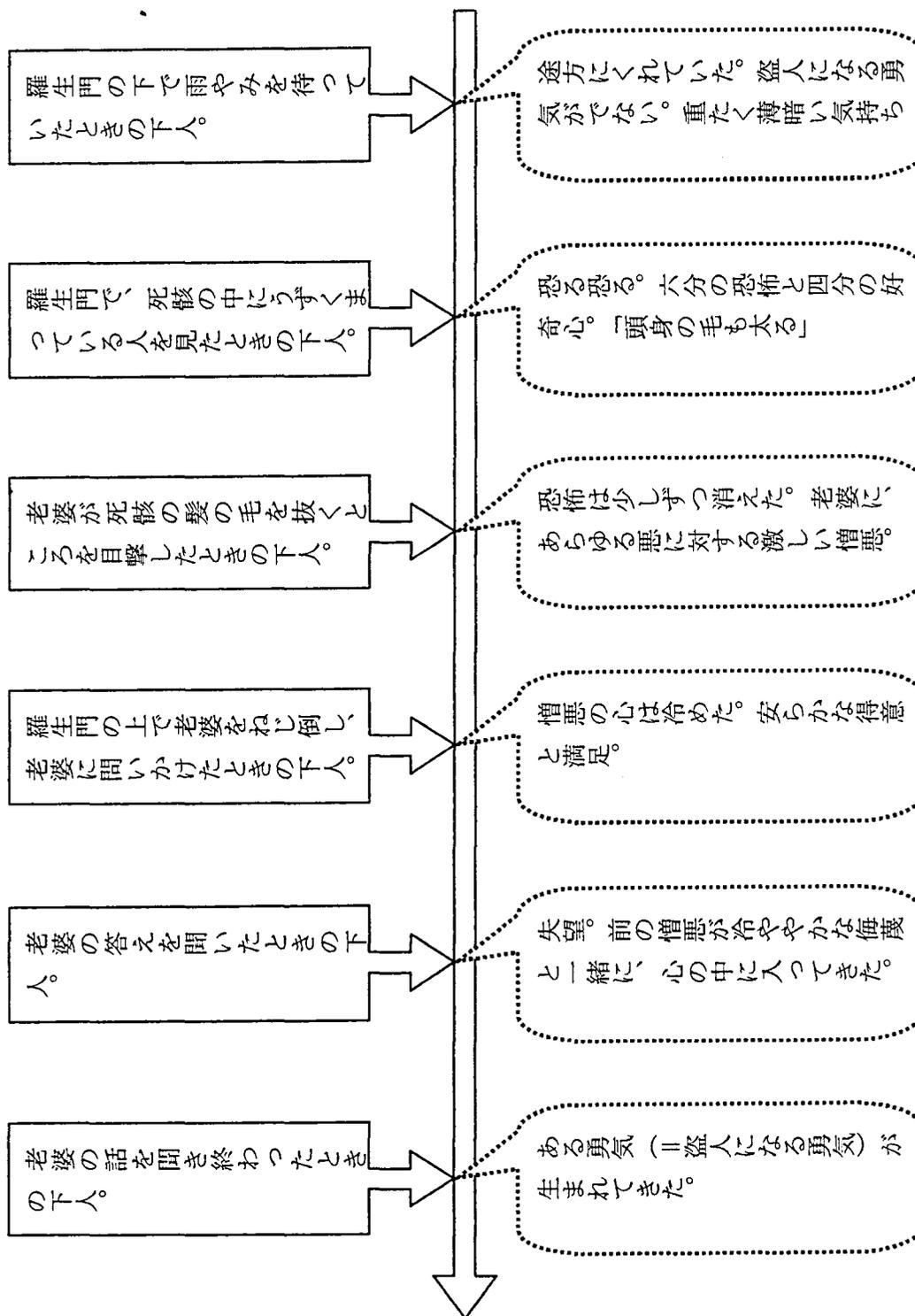
一年()組()番()



「羅生門」ワークシート②

五月三日(水)

一年()組()番()



「羅生門」ワークシート③

六月六日(火)

一年()組()番()

キーワード... 「悪」

- ・ 下人の行為は？
- ・ 老婆の行為は？
- ・ 干し魚売りの女の行為は？

老婆のいいわけ

干し魚売りの女：干した蛇を干し魚だと言つて、太刀帯たちをだましていた。

- ① 太刀帯をだますという悪事を働いた女だから、自分に髪の毛を抜かれてもしょうがない。
- ② 女の悪事は、生きるためにしょうがなくやったこと。だから、自分が生きるために女の髪の毛を抜くのはしょうがないこと。女もわかつてくれるはず。



下人の決心

老婆：死骸から髪の毛を抜いて、かつらを作ろうとしている。

- ① 死骸の髪の毛を抜くという悪事を働いた老婆だから、自分に引剥されてもしょうがない。
- ② 老婆の悪事は、生きるためにしょうがなくやったこと。だから、自分が生きるために老婆を引剥するのはしょうがないこと。老婆もわかつてくれるはず。↓↓↓盗人になる決心

エゴイズム＝利己主義。自分さえ良ければそれで良いという、自分勝手な考え方。

人は極限状態で「生きる」ためには、エゴイストになってしまうのか？

「生きる」ために行つた、下人、老婆、女それぞれの行為は「悪」と言えるのか。

○ **老婆の「生きる」**

そもそもなぜ老婆は、死骸の髪の毛まで抜いて「生きたい」のでしょうか。あなたの考えを書いてください。

○ **下人の「生きる」**

下人が「生きる」ために行った引剥は、「悪」なのでしょうか、「悪」とは言えないのでしょうか。あなたの考えを書いてください。

○ **あなたの「生きる」**

あなた自身は毎日の生活の中で、「生きる」ために心がけていること、気を付けていることはありますか。

(例) 友だちや親の顔色をつかかって、怒らせまいとしている。

「デスノート」を読む ワークシート①

六月二十四日(水)

一年()組()番()

- 「世の中腐ってる 腐ってる奴は死んだ方がいい」という夜神月(ライト)の考え方について、あなたはどう思いますか。キーワード「悪」「エゴイズム」の視点から考えてみてください。

[]

- 「正義の裁きをくだす者」という台詞について
夜神月(ライト)は、具体的にどうすることが「正義の裁き」だと思っているのか、配布されたマンガの内容から読み取ってください。

[]

- 「人間って…面白…!」という台詞について
もともとデスノートを所持していた死神リョウクにとって、なぜ人間が「おもしろい」と感じられたのか、あなたの考えを書いてください。

[]

「トスノート」を読む ワークシート②

六月二〇日(火)

一年()組()番()

- 夜神月(ミヤト)とJ(エル)について、あなたはどちらが「正義」だと思いますか。

[]

- あなたにとって「正義」とは何だと思いますか。

[]

- 「トスノート」を読んだ感想を書いてください。

[]

「デスノート」を読む ワークシート③

六月二日(水)

一年()組()番()

○ 下人／老婆／干魚売りの女／ハッシー／牧／ゲッキイ／夜神月／L について

① あなたが最も「悪い」と思う人は誰ですか。()

理由：：

② あなたにもっとも「近い」と感じる人は誰ですか。理由は、自分の経験と照らし合わせて書いてください。

[Empty space for answer to question 2]



[コメント欄] [Empty space for comments]

○ 友だちの考えにコメントを付けた感想を書いてください。

[Empty space for comments]

1年 国語総合（現代文） 芥川龍之介「羅生門」集約プリント

「羅生門」を読んで疑問に思ったことも含め、感想を書いてください。

- 話の最後に下人が老婆から着物をはぎとって足にしがみつこうとする老婆を手荒く死骸の上へ蹴倒す行動はぼくなら、なかなかできないと思った。自分も追いこまれた状況になったら悪いことをするかもしれないなあと思った。
- すごい話だった。下人が迷う所も本能で動く所も良い。とても現実味がある、興味を持って読む事ができた。最後まで良かった。こんな狂った作品を読めて幸せだ。
- なぜ下人はリストラされたのか？また、下人は老婆を無視してればいいのに、いちいち相手をしたのか？でも、僕は、下人が老婆に対してとった行動は正しいと思った。でも、少し気持ち悪かった。
- なぜ作者は下人の行方を書かなかったのだろうか。全体的に話の内容は暗く、下人の心の移り変わりが多かった。人間、生きるためなら、善も悪も関係なく、何が善で何が悪なのか、そもそも、善と悪とは何なのかと考えさせられる作品だった。
- 下人の生き方は、人間の欲望をむきだしにした、本来の姿だと思った。自分が生きるために人を犠牲にすることは誰もが一度はやってしまう行動だと思う。
- でてくる二人が生きるために悪い事をしたのはある意味かしこいと思った。でも人間は生きていくためなら相手がどんなヒドイ目にあっても平気でいられるという事もえがいていたので、読んで後味が悪かった。
- 最初は意味がわかっていたが、だんだんとわからなくなってきた。わかったのが羅生門は死人の置き場ということである。
- 下人は、生きるために、しかたがない事をしたと思う。始めに老婆が女の人の髪の毛を抜いている時、とてもびびった。羅生門に一度行ってみたいです。下人は、不幸な人生だけど、しかたないけど、僕も下人と同じ事をするかもしれません。
- 羅生門を読んで思ったことは、かみの毛をぬくっていったけどとうひまでぬけると思った。下人は生きるためにしかたがない事をしたと思う。

- すごくふしぎできみょうなはなしだった。きいていてすごく「ぞくぞく」した。かみのけをむしりとるのが心にのこった。
- 最後の下人が老婆に対して、「おれが引剥ぎをしようと思ひまいな」という発言自体が悪に走っていているものだと思います。初めに門の下で悩んでいたのに自分が考えていることをしていた老婆を見て自分もやってもいいという人間の悪い心が見出されている場面だと思います。
- これは、現代の世界でもつきつけられるであろう問題がつけられたものだと思います。追いはぎや盗人が悪いのか。でも生きるためには必要か。実際外国でも追いはぎや盗人もいます。それが悪か仕方のないことかは、未だによく分からない。
- 下人は、悪いことをしたと思っているが、やらなくては、いけないと決心してしていたと思う。
- 老婆は自分が使うためにかつらをつくろうとしたのかうるためにしたのかよくわからなかった。最後も老婆がどうなったかがきになる。
- 感想は、気持ち悪かった。死体の話によって、気分が悪くなった。死体のおいはいかだことはないが、においを想像しただけでもぶきみだった。話の内容は良かった。
- なぜ下人は途中まで考えていた飢え死にするという考えが最後には意識の外に追い出されていたのかよくわからなかった。
- 下人が最初は、盗人になろうという気があったのに、老婆の行為に腹を立てた。しかも最終的には本当に盗人になってしまった。私は、下人の、主人にクビにされて行く所がなく、飢え死にしそうで困っている気持ちは分からなくも無いが、盗みを考えるのは、よくないと思う。私は、下人がきらいです。
- 少し話がむずかった。この「羅生門」という話は、ものすごいリアルな感じがした。とゆうか気分がわるくなるような話で、もうあんまり読みたくない。下人の心情の変化についていけない。
- 少しむずかしい文だった。ある勇気が生まれたというのが、どうゆう勇気なのかはつきりわからなかった。下人は老婆に対して少しは悪という気持ちを持っていたと思う。けど、下人も老婆に対しては悪いと思う。最終的に下人は結局、盗人になってしまった。残念だ。
- 最初はすごく難しい本だと思ったけどすごく見やすい良い本だと思った。最後の方が少し汚かった。

1年 国語総合(現代文) 芥川龍之介「羅生門」集約プリント

学校生活で生きのびるためにハッシーがおこなった行為について

- 悪とゆうより悪いと思う。羅生門では服をぬすむという犯罪だけでもこの話
はそうではない。またそれが犯罪よりタチのわるいものだと思う。
- しかたないと思う。それで自分が救われるならしようがないと思った。
- 悪とは言えない。自分の経験上そうゆうことがあったし、弱い立場の人間を
おとし入れて気持ちがとても楽だから…
- ハッシーの気持ちは分かるケド…やっぱり悪だと思う。
- 悪だと思う。自分の生きる場所を作るために犠牲にするのは本当の生きる場
所ではない。
- たしかに悪いことかもしれないけど中学時代に辛い思いをしていて二度と
あんな思いをしたくないのなら別にいいと思う。でもこいつは多分ツメが甘
かったんだと思う。
- 「悪」だと思う。自分が死ぬほど嫌だったことを、そっくりそのままやって
いるからそれが「悪」だってことはハッシーが一番わかっていると思う。
- 友達を売るのは正直どうかと思う。けど、自分がハッシーの状況になったら
自分もハッシーと同じことをするかもしれない。

「りはめより 100 倍恐ろしい」の感想

- 全員が「古賀ちゃん」であればいじるもいじられるも起こらないと思う。
- 急に自分のキャラをかえようとしてもどっかでムリが出る。
- 自分さえ良ければ何をしてもいいという考えは捨てた方がいい。
- いじりは言っている相手には罪の意識がないからいじめより怖いと思う。い
じりもいじめも同じだ。
- 私は、「めはりより 100 倍恐ろしい」と思います。
- いじられた人はいじめを考えてはいけませんが、いじる人もいじられる気持ち
も考えるべきなんだと思う。後で悪いことと気付いても遅い。
- せこい人はけっきょくさいごはじごくにおちる。
- たしかにいろいろやれって言われるけど、いじられキャラとは思ってない。
・ というより主人公の卑怯さと程度の低さに驚いた。
- 久しぶりに本を読んで感動したと思う。続きが読んでみたくなった。

- ハッシーはキャラのことを考えすぎだと思った。
- 心が押しつぶされそうになった。あまりにもリアルすぎ

「生きる」「悪」「エゴイズム」について

- みんな生きるためには悪いことをやると思うし、それを主観的に見るか客観的かの差だと思う。エゴイズムになるのはしかたない。
- 悪は、みんな一度はやっていると思うからしょうがないかもしれないけど生きるためにはしょうがないと思った。エゴイズムは、悲しい人生になると思った。
- 「生きる」＝「エゴイズム」＝「悪」ですべてが成り立つと思う。
- 「悪」「エゴイズム」「生きる」は違う意味の言葉だと思うけど、「羅生門」や「りはめより 100 倍恐ろしい」を読んできてこの三つの言葉が同じように見えてきた。
- エゴはその人自身をも飲み込んでしまう。
- 「悪」「生きる」はとても難しい。「生きる」ためには「悪」をしていいわけでもないし、何が「悪」で何が「善」かわからない。
- サバイバルゲームとかで自分だけ残ればいいやと思ったことがあった。最近では電車の中でとか思ったことがあった。「エゴイズム」イ！！
- 人間というものは、誰もが自分を一番に考えると思う。口先だけのことはみんな言うけど、あれはあてにならない。全員がハッシーになりうることもあると思う。
- エゴイズムなやつは、ほっといても、いじめやいじりをやめないし、たいしょのしかたにこまる。そいつをいじめると、自分がエゴイズムになってしまいうし…
- 自分は中学2年の時グループからはずされてそのグループの頭の奴の自己中ではずされた。三年になってその頭もはずされて、ざま～みろって思った。しょうがないとも思った。
- 悪とエゴイズムと生きる事のみっせつな関係について気づいた。下人は悪くないと思ったけど、ハッシーは悪いと思う。
- 羅生門とかの話を読んで何が悪いか何が良いのか分からなくなった。中学校とかでは全然そんなのがなかったと思う。いじり／いじられは限度が大切だと思ふ。

老婆の「生きる」

- まだ死にたくなかったから。本能的に。
- 今よりも良い人生を過ごしたいから。
- まだやり残した事があるのではないかと思った。
- 死＝自分（老婆）にとって一番怖く、けっして行いたくない行動だから。
- 老いているからほかにはできないことがないから無抵抗の死体から髪の毛を抜いているのだと思う
- 死んでしまった後は、自分がどうなるのか分からないから。たくさんの死体を見て、こんな姿になりたくないと思ったから。
- 生きていた時に悪いことをしていた人に罰をあたえるため。
- 自分が一番だと思っているから。
- 別に「生きたい」のではなく、「死にたくない」のだと思います。

下人の「生きる」

- 「悪」とは言えない。確かに人間の理性から見れば、「悪」とも言えるが、そんなきれいな事を言って生きることができるだろうか。今なら、仕事になってもある程度国が援助してくれる。そかしこの羅生門の時代はそのような援助をしてくれる制度はないだろう。ゆえに下人が生きるために引剥をしたのだから彼の行為は「悪」とは言えないのだろう。
- 悪とは言えないと思う。生きるためにしかたないこともあると思うし、あの時下人がそれしか思いつかなかったんだったらしかたがなかったと思う。
- 絶対悪い！一番悪い！！自分の服取られたら嫌じゃもん！！そのとられた後が大変そう…！！
- 「悪」だと思う。なぜなら僕が思う「悪」とは、その行動によって困ったり悲しんだり怒ったりする者がいる場合、その行動はどれも「悪」だと考えるから。
- 「悪ではないと思う」 理由…生きるためにはしょうがないことだし、今回登場した三人の中で一番悪くないと思う。
- 絶対悪だと思う。人の物にはなんか思い出があるかもしれんのに…盗ったら、ひどい。生きるためとはいえ…
- 悪だと思うけど死にそうになったらだれでもすると思う。
- 「悪」…老婆の引剥したのは犯罪だから悪だと思う。それに人がしたら良い

という考えが悪。

- 悪とは誰の中にもあると思う。その悪が下人の中から出てきたんだと思う。だからこれは悪なのだ、悪はどこにでもいるのだと思う。
- なかなか悪いと思う。着物をとられたおばあさんはさむい。
- 悪だと思う。言ってることとやってることが違うから。
- 悪でもなければ、生きるためでもないと思う。その場の感情に流されていると思う。
- 悪とは言えない。今の時代でも自分のプライドを守るために平気で相手を傷付ける人だっているから、「生きる」のに良し悪しはないと思う。

あなたの「生きる」

- クラスの人となんとなく合わせとく。3年間クラス一緒だから。
- 敵をつくらない。
- 好きなことをする。
- 髪型をきちんときめている。髪がきまっていなはずかしい=はじをかきながら生きるのは嫌
- 友だちや親などにいやなことをしないようにしてる。
- 周りの人に信頼されるように人の意見に合わしたりしている
- クラスの人に利用されたり、言いなりにされないようにしている。面どうなことにまきこまれないようにあまり友人と深くはかかわらないようにしている。
- たまにいじられることがあるが、怒らないようにしている。
- 他人をあまり信じず、自分の考えで行動する。
- 自分の本心は伝えず、建て前を重視。
- 自分の立ち位置をよく考え生きている。
- よけいなことは、言ったりやらないように気をつけている。
- 周りの状況や様子を常にはあくしている。とにかく考える。
- 自然と周りの人の心を察して（さぐって）しまう。
- 「ギブ&テイク」の考え方で生きている。
- 男女問わず、人に好かれないから喧嘩とか、キレたりせず、優しい一面しか見せないようにしている。
- 相手がいわれて嫌なのかどうかを予測しうかがって話す。

1年 国語総合 (現代文) デスノート集約プリント

「世の中腐ってる 腐ってる奴は死んだ方がいい」という考え方について

- ベつに腐っているやつは死ねばいいと思う。
- ライトも人を簡単に殺しているので殺人者だと思う。
- 悪を殺して良い世界を作るとは言っても、結局自分のためだけとなってしまう。力があれば、そうなってしまうのは恐ろしい。
- 人間の命を人間が操作するのはいけないと思う。
- どこまでが腐っているか、腐っていないか見分けるのが難しいと思う。
- 夜神月は自分の視点での悪しか見ていないと思う。
- 「こんな奴の一人や二人、死んでも誰も何も思わない。」と月は言っているがその家族や親友は凄く悲しむと思うしこの点はエゴイズムだと思う。
- やっぱ悪いことだけど、悪いやつはどうしようもないし世の中からエゴイズムをなくすにはこれしかないと思う。
- ライトの考え方はまちがってないと思う。世界をよくしようとしてやっている事だから。
- 自分もそう思う。世の中、本当に死ななきゃなおらない人間もいるから。
- よくない。くさっているやつでもなんかのやくにたつかもしれない。
- まちがっている。くさっている奴はいてもころしてはいけない。相手の気持ちを考えてない。きめつけはよくない。
- 夜神月はエゴイズムのかたまりだと思う。他人のことを考えているように見せて、自分の存在をアピールしようとしているから。
- 夜神月は悪ではないと思う。犯罪などをしている奴が「悪」そして悪いと思う。私の中でもこいつは死んでもいい人間だという奴がごろごろといる。人間を殺して平気としている人間は死んだ方がいいと私は考えている。
- 人を殺すことによっていい世界をつくるのは良いことではなく悪でありエゴイズムだと思う。月に生きる権利を決める権利はない。

「正義の裁きをくだす者」という主人公の台詞について

- 世の中が平和になること。
- 悪を倒すことが「正義の裁」、しかし「正義の裁」は悪。正義の裁と悪は紙一重

- いない人を消して、自分だけの世界にすること、だと思った。
- 他人に害をあたえる人間を消すこと。
- 「悪い人は消す」それがライトの正義だと思う。しかし人の数だけ正義はある、悪人にも悪人なりの正義がある。良い正義とは何なのか、考えさせられました。
- 犯罪を犯した人は別に世の中から消えてもいいと思うので、「悪」でもなく「エゴイズム」でもないと思う。
- 人の苦しみが全くわからないような人は本当にこのノートがあるなら消えてもしかたないと思う。
- あきらかなエゴイズムだが共感するところもある。ニュースや新聞を見ていても死んだ方が良いのではないかと思うときもあるし、見せしめにだれかが死ななければいけないと思う。

「人間って…面白！…」という死神の台詞について

- 人間の言っていること考えていることがむじゅんしておもしろかったから。
- けなしあっているから。
- 色々な人が死んで世の中が変わっていくと思ったから。
- 思いがけないような発想をするから。一つのきっかけですごい変化するから。
- 自分がただしいことをしていると思ひこむと前がみえなくなること。
- 人間は全ての人が一番になろうと考えるのがおもしろいと感じたのではないかと思う。
- 死神と人間の「殺す」という考え方が同じだったから。
- ノート一冊でコロッと変わるから。
- 自分を見つめようとせずに自らのエゴイズムを「人の為・皆の為」という包み紙でかこっただけの人間が面白いと思ったんだろう。
- たった一つの物で人格や感情が変わる。
- 発想が馬鹿げているから。
- 神になるとかたわけたことをいうから。
- 低知能な考え方をする人間が面白いと思ったんじゃない
- 自分の意志で人を殺せるとわかったとたん上の立場に立って調子乗ろうとしているから。
- ライト自身が悪をしていると気付いていないところ。

1年 国語総合(現代文) デスノート集約プリント(2)

- 「正義」=他人の人生をじゃましない人だと思う。
- いろいろな人間の心情や思惑がからまったおもしろいマンガだと思う。けれど死を簡単に描いてるのはマズい気が…
- 互いに「必ずおまえを捜し出して始末する！！」と言っておいて自分が正義だというのは変だと思う。
- ライトとL…どちらもよく分からない。正義と決めるのは、他人ではなく自分自身だと思うよ…エゴイズムの。
- 正義=エゴイズム。
- 「正義」=偏見に満ちた者ではなく、常に周囲を見て判断し曲がった事を変えようという事を起こす人の事だと思う。思案するだけでは「正義」ではない。ただの優柔不断な偽善者。
- ライトとL、どっちもやってることはかわらないと思うけど、月の様に殺しまくってる奴をつかまえない限り人は死んでいく。だけど、放送の途中で殺された人を見るとLも人間の命の重みをわかっていない。(たとえ、死刑の日でも)
- 自分は「正義」は善や悪ではなく、自分の生き方が「正義」だと思う。
- 本当にこの「デスノート」があって世の中の腐ってるやつが死ねばいいと思った。
- Lとたたかうとき、エゴイズムなライトを応援してしまう…自分は何故正義のLを応援しないんだろう…
- 「正義」=人を助ける、大切にする。
- ハッキリいってどっちも正義じゃない。どっちかが殺されるなんてよくないし、第一、「自分が正義だ」なんてガキみたいだ。
- 「正義」…よくわからなくなった。人を殺したのなら、平等に殺すというのが最も正当だと思っていたが、先生などの話を聞いて、どんな理由であれ「殺す」というのは正義ではないような気もしてきた。
- 殺しに感情が関係ないように感じてきました。ライトはただ思うまま殺したいと思った時に殺せるからです。
- 「デスノート」は、今の世の中を語っているようなきがした。なんとなく。
- 正義などいない。

- 「正義」=なんにもしないこと
- 善か悪か、自分の意見で読み方が変わるマンガなので、考えさせられる本だ
と思う
- 人間が思うことは難しいと思った。「悪」と「正義」はとても難しい。両方
とも紙一重だと思う。
- ライトとL…どちらも正義ではない。二人とも正義と知っているが、ただ自
分の意見を主張しているだけに見えるから
- マンガはあまり読まないで「ノリ気」ではなかったけど、意外と楽しかつ
た。マンガを通して、勉強ができるなんて思ってもみなかった。月はデスノ
ート&死神には出会わなかった方が良かったと思う。
- 正義とは、人を傷つけることをしないこと。たとえば、暴力・言葉の暴力。
- 「正義」=悪い人をたいじして世の中を平和にすること。
- 「正義」=世の中をキレイにすること。
- 「正義」=あたりまえなことをあたりまえにできる人
- ライトとL、どちらが「正義」だとはっきりと思わないが人々が求めるもの
が正義なのかもしれない。
- 「正義」=守るべき人を守る。親友など…
- 「正義」とは、全ての人間が納得してはじめて「正義」と言えるだろう。な
ので、真の正義というものはこの世にはない。
- 主人公がデスノートによって飲み込まれていっている。ある意味デスノート
によって主人公が死んでいってる。
- デスノートは話の内容はおもしろかった。本物のデスノートがあれば悪いこ
とをした人間は消されることをビビリ、悪いことをしなくていいと思う。最
近殺人事件が多いが、そういう人をデスノートに書きたい。悪い人はてつて
的にデスノートに書きたい。
- 「正義」=人が人を尊重し、殺すという手段を使わないで和解すること。
- 「正義」=罪の無い（普通の人）人々を悪から守ること
- Lが正義だと思う。Lは警察だし、夜神月はけっこう人を殺したから。
- ライトのほうが正義だと思う。Lの考えてる事がよく理解できん。大犯罪を
犯したのだからしょうがない。てかマンガの話だからありえん。
- 僕は、夜神月が正義だと思う。理由は、本当に悪いことをする人はこの世に
いらなと思ったからです。

※ 資料② 工大高「かけがえのなさ」教材および授業プリント

クローン問題と現代の幻想 黒崎政男

① 昨年の英国のクローン羊に続いて、今年はおが国のクローン牛が話題である。両者とも、成長したほ乳類の体細胞から遺伝的に全く同一のクローンを作る技術である。

ところが世間の反応はすいぶん異なっている。羊の場合には、この技術が「神の摂理に反するものだ。」といった宗教的、倫理的次元にまで及んだが、今回の牛の場合には、「安産で優秀な牛を得られる。」といった実用的側面に主に議論が集中している。同じ技術に対するこの反応の差は、いったい何を意味しているのだろうか。

クローン羊の存在が報じられた時、この技術が人間にも応用されれば、独裁者が自分のコピーを作ったらどうなるのか、とか、自分のクローンを作っておけば長生きできる、といった極端な議論が噴出した。これは、このクローン技術が、同じ人間を複製する技術と誤解されたからであり、あたかも「かけがえのなさ」を補填してくれる技術であるかの幻想を与えたからである。事実、亡くした子供と同じ遺伝子を持つクローン人

① 英国のクローン羊 一九九六年、イギリスの研究者たちが、誕生させることに成功したクローン羊「ドリー」のこと。「クローン」とは、遺伝的資質が全く同一の一群の個体をさす。ドリーの場合、受精卵の分割にはよらない、成体の体細胞から作られたクローンとして、ほ乳類では史上初めて存在であり、世界に衝撃を与えた。
◇ 「神の摂理に反する」とは、どういふことを意味するのか。



クローン羊 ドリー

間を作って欲しい、という親たちからの真剣な申し出がいくつもあつたと報じられた。

しかし、万が一クローン人間技術が成立したとしても、このような手段で、あの「かけがえのない」子供が再び戻ってくるのだ、と考えるのは明らかに幻想でしかない。

亡き子、太郎の替わりに作られたクローン太郎と親の会話を想像してみよう。親は「あの太郎が、そのまま戻ってきたと信じている。」

「太郎と登った富士山はすばらしかったわね。あの時、太郎は転んでけがをして大泣きしたけど。」「えっ？ ボクは富士山なんか行ってないよ。」「なに言ってるの。みんなで行ったじゃない。」「それはボクじゃないよ。」「太郎、あなたは嘘つくような子供じゃなかったはずよ。」

こうして親は、この太郎は、さまざまな体験をともにしたあの太郎ではないことを発見する。この太郎とあの太郎は、外見は似てはいるが、全くの別の人格なのである。

◇ どういふことで「極端」なのか。

* あたかも

遺伝子が同じで、外から見ればそっくりだからといって、同じ人間が二人いるわけではない。ある他者のへかけがえのなさとはどんな技術をもつても乗り越えることができない。その交流は再現することができない一回限りの出来事なのである。「記憶の複製」や「人格の移植」はSFの世界では格好の話題だが、現実的には実現不可能であるばかりでなく原理的に不可能な夢想であるように思われる。

②SF science fiction の略。空想科学小説。

しかしそれでもクローン技術によつて同じ人間が戻ってくる、と考えるのは、現代社会がまさに、厳粛なへかけがえのなさを超越しようと邁進しているからで



同じ牛の体細胞を使って生産された3頭のクローン牛

ある。今日、人々は代替可能なモノたちに囲まれて生活している。対価を払えば、古くなった製品は新しいモノに交換可能だし、社会経済は、まさに人々があらゆるものを買ひ替えていくことで成立している。同じモノが基本的に所有可能であること、つまりへすげ替え可能性が、現代の我々の基本態勢である。

さらにテクノロジーは、臓器移植など、人間の身体を同じものですげ替えるという可能性を開き

つつある。そしてこの態勢は、すげ替えが不可能であるはずの対人関係をも侵食しようとしている。現代人の欲望は、私を中心に、(他者をも含む)あらゆるものが私のために整備されていることを望むまでに深まったのかもしれない。

二十年前の体外受精児誕生以来、代理母、凍結受精卵、精子銀行など、生命の誕生を操作する生殖技術に対して、常識はそのつと「神の摂理に反する。」とのべ続けてきた。しかし、夫婦間の体外受精が今では自然な技術として受け取られているように、昨年のクローン羊の衝撃は、今日では、もはや自然な技術として人々に受け入れられ、定着しつつあるのだろうか。

あるいは、常に同じ牛肉が安定供給されている現代においては、牛は工業製品と同じものとみなされているということなのだろうか。

いずれにしても、現代の欲望は動物にまで、同じモノのすげ替え可能性を広げた。すべての存在は、補填可能だと思ひの定着。このような流れのなかで、人々は喪失を受け入れることができなくなつてゆく。だが喪失の痛みこそへかけがえのなさと表裏一体のものであり、それに耐えられないということは、なにか現代人の根本的な衰弱を示しているのかもしれない。

③体外受精 母体の外で人工的に精子と卵子を結合させること。

④代理母 人工授精によつて他人の手を身ごもり、代理に出産する女性のこと。

⑤凍結受精卵 凍結し保存された受精卵。

⑥精子銀行 人工授精用の精子を保存・提供する会社。

◇「いずれにしても」のさす凶器をまごめよ。

*すげ替え



学習の手引き

表現・言語

黒崎政男 一九五四(昭和29) — 哲学者。宮城県に生まれた。人工知能批判や電子メディア論などを研究テーマとし、現代コンピュータ社会において人間の本质とは何かを追究する。主な著書に『カオス系の暗礁めぐる哲学の魚』『哲学者クロサキの憂鬱・となりのアンドロイド』などがある。本文は『朝日新聞』一九九八年八月五日付夕刊記事によつた。

- 1 「万が一クローン人間技術が……幻想でしかない。」(同ページ3行) について
1 それが「幻想でしかない」のはなぜか。
2 現代人がそうした「幻想」を抱いてしまいがちなのは、なぜだと筆者は考えているのか。
2 「なにか現代人の根本的な衰弱を示しているのかもしれない。」(同ページ14行)とは、どういうことだろうか。

発展

- 1 次の無生物を動作の主体とした表現を、ほかの言い方に改めてみよう。
1 「さらにテクノロジーは、……可能性を開きつつある。」(同ページ15行)
2 「常識はそのつと神の摂理に反する。」とのべ続けてきた。」(同ページ5行)
1 クローン問題に限らず、脳死や臓器移植、遺伝子治療など、医療技術の進歩が投げかけている問題について調べ、報告してみよう。

重要漢字

- 150 摂理 150 倫理 150 複製 152 移植 152 敏速 152 代替 152 対価 152 趨勢
152 臓器 153 俊食 153 受精 153 凍結 153 生殖 153 衝撃 153 供給 153 表裏一体

表現の扉 7 テイベートを楽しむ

1 テイベートとは

テイベートとは、ある一つのテーマをめぐる、「肯定側」と「否定側」といった相対するグループに分かれ、一定のルールに従って討論を行うものである。各グループは、決められた立場において、協力して主張を展開することになる。討論の最後には、立ち会った審判が、どちらが説得力ある論証をしたかについて、勝ち負けの判断を下す。その意味では「知的ゲーム」といえる。

2 テイベートの経緯

「ゲーム」であるとはいえ、そこには常に対立する意見が想定され、それとは異なる主張を展開する訓練となる。それは論理的で客観的な思考力を養うとともに、異なる他者への感受性を聞くことに通じるだろう。また対立する両者の立場から広く物事を考える試みは、民主主義の練習そのものでもある。

3 テイベートの手順

一般的な討論と異なり、テイベートの場合、両グループの人数は同数であり、発言の持ち時間も同じである。授業時間に合わせた手順の一例を次に示す。

- ①肯定側立論……………4分
②否定側立論……………4分
③否定側による質問と批判……………3分
④肯定側による質問と批判……………3分
⑤作戦タイム……………5分
⑥肯定側の答えと反論……………3分
⑦否定側の答えと反論……………3分
⑧作戦タイム……………5分
⑨否定側最終弁論……………3分
⑩肯定側最終弁論……………3分
⑪審判団の審議……………4分
⑫審判団による判定と理由説明……………2分

クローン人間は 実現するか



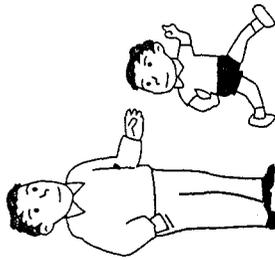
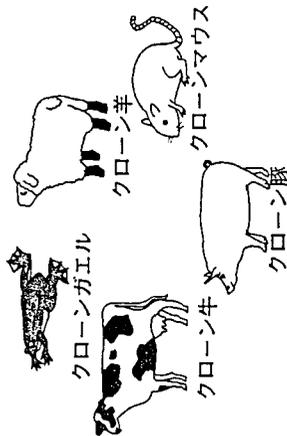
クローン羊にクローンヤギ、クローン豚が成功したとなると、次はクローン人間の番だろうか。ドリーを誕生させたロスリン研究所のウィルムット博士は、「クローン人間づくりは禁止すべきだが、技術的には2年以内にクローン人間をつくらることができる」とイギリスの議会で衝撃的な発言をしている。

当然のことながら、クローン羊ドリー誕生直後から、クローン人間のことが懸念されてきた。アメリカではクリントン大統領（当時）が、クローン技術をヒトに適應させるいかなる研究にも連邦予算の支出を禁止するという大統領令を発し、ヴァチカンの法王ヨハネ・パウロ2世も、強い調子で「クローン人間は絶対に許されない」と発言した。

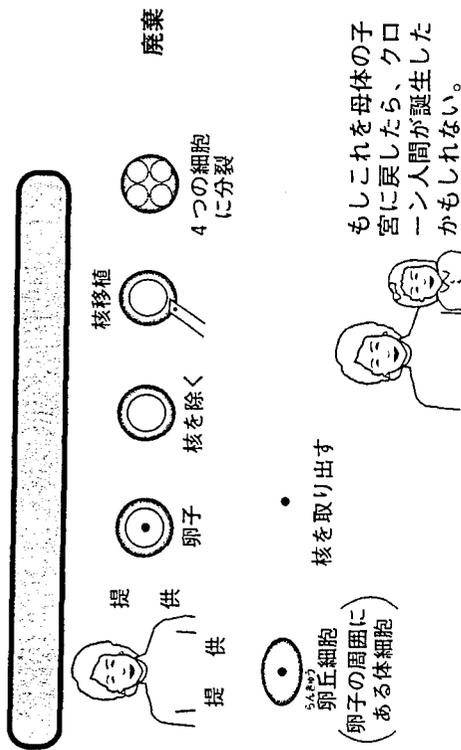
ところがついに1998年11月、韓国でヒトの体細胞を使った初のクローン実験が行われた。ソウルにある慶熙大学医療院の李善淵助教が、ヒトの体細胞の核を未受精卵に移植し、子宮に戻す直前まで育てる実験を行ったのだ。李助教は、2人の女性から体外受精で余った6個の卵子の提供を受け、核を取り除いて、同じ女性から採取した卵丘（卵子を取り巻いている体細胞）の核を移植した。それらを培養したところ、6個のうちの1個だけ、4つの細胞に分裂するところまで発生が進んだという。李助教は、不妊治療の手段を広げるために、この実験を行ったと述べている。しかし、発生した細胞（初期胚）を子宮に戻せば本格的なクローン人間づくりに結びついたかも知れないだけに、韓国の環境保護団体などから抗議を受けた。

開かれつつある「パンドラの箱」

体細胞クローンづくりに成功した動物



人間の体細胞クローンづくりも、理論的・技術的には可能とされる。



もしこれを母体の子宮に戻したら、クローン人間が誕生したかも知れない。

実験を行った李助教は「不妊治療などの医療目的のため」と説明したが、この実験から有用なデータが得られたとは思えないとの専門家の指摘もあり、国内外から批判を浴びた。

クローン人間に 関する生命倫理



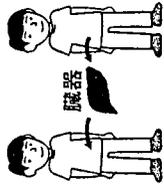
近頃、科学者の中には、新しい事実の発見や科学技術の発展ばかりに気を取られる人が多く、生命倫理についての議論があまりなされていらないように思える。例えば、ヒトのクローン実験を行った李助教授は、環境保護団体などから厳しい抗議を受けたが、今後も実験を続けたいと述べている。また1998年1月には、アメリカ・シカゴの科学者リチャード・シード氏が「不妊カップルを対象としたクローン人間づくりを計画している」と発表し、「もしも国内で禁止されれば、国外に出て実施する」とまで述べている。

世界保健機構 (WHO) やユネスコでは「クローン人間は容認できない」という決議や宣言を採択しているにもかかわらず、日本ではクローン人間の生命倫理に関する議論があまりなされていない。例えば、日本では「不妊治療としてなら、問題がない」と考える人が少なくない。1998年に総理府 (現内閣府) が有識者に対して行った調査によれば、クローン人間を生み出すことは「生命倫理の観点から好ましくない」とする人が94%だったが、「不妊症の夫婦がクローン技術によって子どもをもつこと」については、「一定の条件・制約のもとで使うのであれば問題ない」と答える人が22%もいた。子どもが欲しい人の願いを最初から否定することはできないが、ここには節度というものが必要だろう。クローン人間をつくることは、自分が欲しいと思う人間を意図的につくり出すことであり、自然界にはあり得ない無性生殖を無理やり起こそうとするものである。クローン人間づくりについては、もっと社会全体の生命倫理観や価値観を踏まえて論じるべきではないだろうか。

クローン人間と共存する時代がやって来る?



子どもに恵まれない不妊症の夫婦が、どちらかの体細胞を使って子供を誕生させることができる。



自分のクローンを作っておいて、そのクローンから必要な臓器を移植することができる。



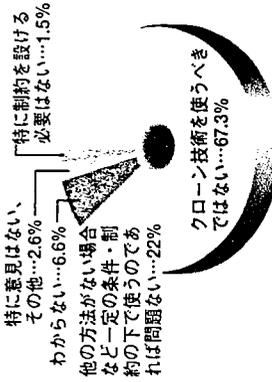
クローン技術を用いて、ヒトの発生過程の研究や寿命についての研究ができることと期待される。

(総理府 1998年)

クローン人間を生み出すことは生命倫理の観点から好ましくないとと思うか



不妊症の夫婦が受精によらずクローン技術で子供をもつことについて



倫理面の諸問題

- 特定の遺伝子を持つ人を作り出すことは人間の「品種改良」につながる。
 - 人の生命の誕生に関する「同性の関与」「偶然性の介在」といった基本概念が崩れる。
 - クローン人間に対する差別が発生する恐れがある。
- 倫理・宗教・文化・法律などの幅広い側面から十分に検討する必要がある。

「クローン問題と現代の幻想」ワークシート①

一年（ ）組（ ）番（ ）

- クローン技術について、知っていることがあれば書いてください。知らない人は、「クローン」と聞いてどんなイメージがあるか書いてください。

[]

- 資料を読んで、考えたこと、感じたことを何でも書いてください。

[]

- クローン技術によって、私たちの生活はどのように変化すると考えられるでしょうか。

[]

- あなたにクローンがいたら、どうしますか。

[]

- クローン技術の発展に、あなたは賛成ですか。それとも反対ですか。

[]

○ この一週間で出会った人を8人、書いてください。

1、
2、
3、
4、

5、
6、
7、
8、

○ 右の8人の中で「すげ替え不可能」な人（≠代わりがない人）は誰ですか。

[]

○ あなたにとって、「すげ替え可能」な人と、「すげ替え不可能」な人の違いは何ですか。

[]

「クローン問題と現代の幻想」ワークシート②

一年（ ）組（ ）番（ ）

- 教科書本文から、〈 〉の付くことばを全て抜き出そう。

- 次の空欄にあてはまることばを、〈 〉の中から埋めよう。

(6) クローン技術は、①〈 〉人間が帰ってくる、①〈 〉人間が二人存在するという錯覚を私たちに抱かせる。

(7) ②〈 〉羊と、③〈 〉羊は、同じ遺伝子を持つてはいるが、全く違う存在なのである。つまり、クローン技術を人間に応用しても、①〈 〉人間を④〈 〉することは不可能なのである。…なのになぜ人間は、(1)のような錯覚を抱いてしまうのか？

(8) 私たちは、物が壊れればその代わりをすぐ手に入れることができるし、ゲームのように、キャラが死んでも「リセットボタン」を押すことができる。現代人は、⑤〈 〉を中心に、⑤〈 〉が所有するものには何でも⑥〈 〉があると幻想している。

(9) (3)のような考え方では、自分の目の前にあるモノ(ノート、鉛筆、制服、靴、携帯電話、…友だちや自分自身に至るまで)の⑦〈 〉が感じられなくなる。特に⑤〈 〉や他者には、⑥〈 〉がないはずなのに。それが⑧〈 〉考え方なのに。

(10) では、実際に⑦〈 〉を感じたとき、そしてその⑨〈 〉を⑩〈 〉したとき、私たちはその痛みに耐えられるのだろうか。

※ 要旨…

「クローン問題と現代の幻想」ワークシート②

一年（ ）組（ ）番（ ）

○ 教科書本文から、〈 〉の付くことばを全て抜き出そう。

○ 次の空欄にあてはまることばを、〈 〉の中から埋めよう。

- (1) クローン技術は、① 〈同じ〉人間が帰ってくる、① 〈同じ〉人間が二人存在するという錯覚を私たちに抱かせる。
- (2) ② 〈この〉羊と、③ 〈あの〉羊は、同じ遺伝子を持つてはいるが、全く違う存在なのである。つまり、クローン技術を人間に応用しても、① 〈同じ〉人間を④ 〈複製〉することは不可能なのである。…なのになぜ人間は、(1) のような錯覚を抱いてしまうのか？
- (3) 私たちは、物が壊ればその代わりをすぐ手に入れることができるし、ゲームのように、キャラが死んでも「リセットボタン」を押すことができる。現代人は、⑤ 〈私〉を中心に、⑤ 〈私〉が所有するものには何でも⑥ 〈すぐ替え可能性〉があると幻想している。
- (4) (3) のような考え方では、自分の目の前にあるモノ（ノート、鉛筆、制服、靴、携帯電話、…友だちや自分自身に至るまで）の⑦ 〈かけがえのなさ〉が感じられなくなる。特に⑤ 〈私〉や他者には、⑥ 〈すぐ替え可能性〉がないはずなのに。それが⑧ 〈自然な〉考え方なのに。
- (5) では、実際に⑦ 〈かけがえのなさ〉を感じたとき、そしてその⑨ 〈かけがえのなさ〉を⑩ 〈喪失〉したとき、私たちはその痛みに耐えられるのだろうか。

※ 要旨…

「クローン問題と現代の幻想」ワークシート①集約プリント

- すぐかえ可能なのは他人、不可能は交わりがある人
- すぐ替え可能な人はデスノートに名前を書かれそうな人、僕が嫌いな人、すぐ替え不可能な人はそれ以外の人。
- すぐ替え可能な奴は同じような性格の人がたくさいるって事。すぐ替え不可能な奴は誰も真似できない性格だから。
- みんな「すぐ替え不可能」だと思う。理由はうまく説明できない！！
- 「すぐ替え可能」な人は自分と全く同じ経験を持った人・環境にある人。「不可能」な人はそれ以外の人全て。
- 思い出や経験を共有した人は不可能だと思う。思い出などが変わってくるから。
- 自分にとってその人は自分にどういうことをしてくれたかで決まると思う。でも自分の知らない人、生きていくうえで関らない人などはクローンでも別にいい。
- 今まで会って話しをしたことのある人は、自分にとっては全員「すぐ替え不可能」な人ばかりなので、「すぐ替え可能」な人は、まだ今まで会って話しをしたことがないんだと思う。
- 二人もいない人といてもどうでもいい人
- そんなのはない。
- 自分と直接関係している人が「すぐ替え不可能」な人だと思う。
- 知っている人か知らない人か。いっしょにすごした期間があるかないか。
- 自分の評価。
- すぐ替え可能な人はいないと思っているからわからない。
- ものを考えながら、行動、存在しているかどうか。
- 昨日まで話していた人が次の日変わったら話も合わないかもしれないし、困る。性格だと思う。
- 思い出が話し合える人は、すぐ替え不可能です。
- 自分にとって印象が悪い人などは、変わってほしいと思ったりする。
- 人間=すぐ替え不可能
- 全員すぐ替え不可能なので違いがわからない。
- 自分の中での価値観だと思う。

- かかわる時間の違い。
- 接する時間の長さ。
- 急に代わったら、困り、不便な人。
- いつもいる人。
- 血すじがある人がすげ替え不可能で血すじがない人がすげ替え可能
- 大切に思うか思わないか
- 自分にとってどう思っているかで〈すげ替え可能〉かそうでない人が違ってくる。
- 「すげ替え可能な人」⇒たまたま会った初対面の人。「すげ替え不可能」な人⇒関わりを持った人。
- その人を守るために命をかける価値があるかないか。
- 身近に感じる人は不可能でそうでない人は可能。
- 自分にとってあまり大切だとは思っていないく、誰でもかわりほできるという、人が「すげ替え可能」だという人。可能な人はいないと思うけど…。「すげ替え不可能」な人は自分にとってとても大切だと思っている人。やはり家族だと思う。
- すげ替え可能と不可能とは、ふれあった時間がまあまあある人は不可能であると思う。(少しでも話したことがある人は不可能)
- 必要か必要でないか
- 身内や友達など思い出のある人はすげ替え不可能。可能な人は全く知らない人。
- 人にすげ替え可能な人なんていないと思う。
- その人でないと嫌な人。
- 何回も接点がある。親交があって、会話も何回もしている。そして自分になくってはならない存在がすげ替えが不可能。
- 物や動物やキムジョンイルはどうでもいいと思う。
- 自分にとって害とみなすもの、または、自分には何の関係がない人は「すげ替え可能」。
- きらいな人（性格がどう見ても悪い人）が「すげ替え可能」の人で「すげ替え不可能」の人は、それ以外の人です。
- すげ替え可能な人は、通りがかりの人や、知らない人などで不可能な人はいつも話している人や大事な人。

資料③ 日赤「他者との距離」教材および授業プリント

文章表現法④(他者との距離 1)

08/05/15

学籍番号() ^{なまえ}名前()

1、次の質問に簡単な理由を加え、教えてください。

・あなたは友だちのすべてを知りたいと思いますか。 (yes・no・どちらでもない)

(理由)

・友だちなら、何でも自分に話してほしいと思いますか。 (yes・no・どちらでもない)

(理由)

・あなたは友だちのすべてを知りたいと思いますか。 (yes・no・どちらでもない)

(理由)

・恋人なら、何でも自分に話してほしいと思いますか。 (yes・no・どちらでもない)

(理由)

2、資料「他者」との距離を考えるについて、感想を自由に書いてください。

3、「かもめ食堂」の主人公サチエさんは、ミドリさんに何も事情を聞きませんでした。あなたがミドリさんなら事情を聞いてほしいと思いますか。理由も含めて書いてください。

4、永田や友だち、身内や付き合っている人、または社会に向けて言いたいこと、ききたいこと、訴えたいこと、何でもいいので時間があれば書いてくださいね。

文章表現法⑤(他者との距離 2)

08/05/22

学籍番号() ^{なまえ}名前()

- 1、ミドリさんは、なぜ「私が日本に帰ったらさびしいですか？」とサチエさんに尋ねたのでしょうか。
- 2、「淋しい」とすぐには答えなかったサチエさんは、「他者」とどんな距離を取る人だと考えられますか。
- 3、永田や友だち、身内や付き合い合っている人、または社会に向けて言いたいこと、ききたいこと、訴えたいこと、何でもいいので時間があれば書いてくださいね。

※資料 「他者との距離」を考える

「秘密」とは、コミュニケーションを拒否した態度か？——他者との「距離」をどうとるのか

ややもすると私たちは、ほかの人間とほんとうの付き合いをしたいという欲求にかられたり、ほんとうに自分のことをわかってもらいたいと願ったりするようだ。

たしかに、コミュニケーションの相手に「ほんとうの私」をわかってほしいという思いは、大なり小なりだれにでも起こる欲望であるだろう。しかしそうした思いにとらわれすぎると、かえって他者とのバランスがとれなくなるという危険も潜んでいる。

また、こうした他者への過大な要求が正当化される要因として、次のような世間の常識の根強さがあるように思う。それはつまり、知り合って間もないころは、よそよそしく距離をとって本心を明かさないのはしかたがないにしても、だんだん顔見知りになれば、できるだけ何でもさらけだして「隠し事なし」で付き合いべきだという考え方だ。つまり、他者に開かれた誠実でよい態度とは、できるだけ隠し事などをしないで正直に自分のありのままを提示するような、そういう開放的な態度だというわけだ。

しかし、何の隠し事も秘密もない「ざっくばらんさ」が、人間関係においてほんとうに求められている誠実さなのだろうか？たとえば、こういうタイプの人みなさんの身のまわりにはいないだろうか。

「昨日夜電話したけど、どこにいったの？だれとっしょにいたの？」ということをつけこうしつこく聞いてくるような人。それが年ごろの娘をもった親だったり付き合いまもない恋人だったりすればともかく、いわばふつうの友だち（たとえばクラスメートといった）程度の仲でも、そういう感じで聞いてくるような人だ。また自分に黙って彼氏（あるいは彼女）を作ったということだけっこう頭にきたりする同性の友人の話もつけこう耳にする。とくに女性どうしの友人関係が、彼氏を紹介しなかったとか内緒で彼氏を作ったというような理由でうまくいかなくなるることがありがちだ。

「親しいと思っていたのに、私に黙って——した」とか「私に内緒で——した」とか、かたちで他者を縛ろうとする人は意外に多いような気がする。そして彼（女）らが抱く親密さのイメージには、「プライベートなことであればあるほど、それを共有することが親しさの証しだ」ということが、暗黙の前提として存在するように思われる。でもそうした他者への過度の接近の要求が、まさに他者との関係の気まずさを生み出したしたりすることに彼（女）は気づかない。ここで重要なのは、他者との距離をゼロにすることではなく、適度な距離を作り出すことだ。

草野仁（2003）『ジンメル・つながりの哲学』NHK ブックスより一部抜粋

※ 資料④ 日赤「「弱者」について考える」教材および授業プリント

文章表現法⑦ (弱者—「障害」「患者」という上下)

08/06/05

学籍番号() ^{なまえ}名前()

5、資料①～④の中から少なくとも1つ選択し、感想を自由に書いてください。

6、永田や友だち、身内や付き合っている人、または社会に向けて言いたいこと、ききたいこと、訴えたいこと、何でもいいので時間があれば書いてくださいね。

※資料① 「かたまりとして見る暴力」

障害者が経験する困難、大変さというのは、障害の種類によって一律であるわけでもなければ、その軽重によって決まるものでもないんだということをお話ししました。人それぞれにその中味はちがっていて、必要とされる対応やサポートもさまざまです。

ところが、世の中の大半の人はそのことに思いが至りません。健常者だけでなく、障害者自身も、自分以外の障害については想像がはたらかない場合があります。

たとえば、当人が視覚障害者である場合なら、視覚障害者という集団が一枚岩ではなく、いろんなかたちのしんどさを抱えた人たちが寄り集まって、視覚障害者というかたまりを形成しているんだということまでは、了解しているかもしれません。

だけど、自分たちとは異なる種類の障害をもった人たちについてはどうでしょうか。聴覚障害者のなかにもいろんな人たちがいて、いろんなかたちの大変さがあるんだということや、手足に障害のある人についてもおなじなんだということまでを、視覚障害者すべてがはっきりと意識しているかといえば、そうではないような気がします。

もちろん、逆も然りで、聴覚障害者や手足に障害のある人たちのなかにも、同様の傾向が見てとれることでしょう。

障害の種類や有無を問わず、たいいていの方は、聴覚障害者なら「聴覚障害者」、足に障害のある人なら「足に障害のある人」というひとつのかたまりとして、障害者のことを捉えてしまいがちです。

しかも、安易なイメージと結びつけられて、単純化されて理解されることが多い。聴覚障害なら手話、足に障害のある人だったら車いす、といった具合に。手話を話さない人や、車いすに乗っていない人は、そこでは例外的な存在、メインではない存在として隅っこに追いやられがちです。

さらには、障害の種類や度合いという個別の現実を一切すつとばして、「障害者」というひとつのかたまりの等質な存在があるかのように扱われてしまうこともめずらしくありません。

ぼくがよく「困ったなあ」と思うのは、電車のなかで座席をゆずられてしまうことです。弱視のころは、見た目には障害者とわからなかったため、そういうことはなかったんですけど、全盲になって白い杖をもつようになってからは、時折、「どうぞ」とゆずられてしまうんですね。

断っておきますが、「ワシはまだまだ若いのに、年寄り扱いして座席をゆずりおって！」と腹を立てるといったような、そういうことじゃありませんよ。むしろ、親切には感謝しますし、座れたほうが楽ちに決まっていますから、ゆずってもらえましょう。断るのもなんだかわるくて、たいいていは座りますし。

でもね、ぼくには、本当は座席をゆずってもらう理由なんてないんですよ。これが、足に障害のある人だったり、手に障害があって草や棒を握ることができない人だったらわかるんです。障害者以外でも、妊婦さんとか、高齢の人とか、若くても、青い顔をしてしんどそうにしている人とか。

でも、ぼくは目がわるいだけで、足腰はげんきですからね。ゆずってもらおうと、なんだか後ろめたい気分になるんですよ。ぼくなにかより、仕事帰りでへとへとに疲れてるサラリーマンのお

っちゃんにでもゆずってあげるほうが、よっぽど理にかなってるんじゃないかと思ってしまうんです。

確かに、車内や駅のアナウンスでは、「お年寄りやからだの不自由な人には座席をゆずりましょう」と呼びかけています。学校でもそう教わるかもしれません。けれど、ひとくちに「からだの不自由な人」といっても、いろいろな人がいるはずです。

これはあくまでほく個人の見解なんですけれども、高齢だったり、他にも障害があったりするようなケースを除いて、視覚障害者に席をゆずる必然性って、ほとんどないんじゃないでしょうか。

なぜ席をゆずるかといえば、立っているとその人は大変だから、あるいは危なかったりするから、ですよ。たとえしたら、電車のなかで立っていても、視覚障害者は特に不自由を感じたり、特別にしんどかったりはしません。そりゃ、たいていの人がそうであるように、座れたら座れたにこしたことはないけれど、座れなかったらといって困ったりはしないわけです。

ただし、つぎのような場合は、ゆずってもらっても罰はあたらないだろうな、ということはありません。せっかくホームの一番前に並んでいたのに、車両に入ってどこに空席があるかわからずうろうろしているうちに、後ろから乗ってきた人がつぎつぎに座っちゃって、気がついたら空いている席がなくなっている、なんて場合です。こういうときは、「おれのほうが早くから並んでんぞ。みんな、ずるいやんけ！」って気分になりますね。

まあ、こうしたケースに限らず、空いている席があったら教えてもらえるとうれしいですね。見えないと、まだ空席がちらほらあるのに、気づかずに立っている、なんてこともありますから。この点は困っています。サポート、よろしくです。

倉本智明 (2006) 『だれか、ふつうを教えてください！』理論社

※資料② 「理解」にひそむ嘘くささ

最近よく、「障害者の理解」なんてことが言われますかど、あらかじめ理解できることなんて限られているんですよね。そりゃ、手話を習ったり、視覚障害者と一緒に歩く際の誘導法について学んだりすることは悪いことではありません。

でも、実際にあなたが学ぶことができるのは、手話であり、誘導法であって、手話を使っている人たちのことそれ自体や、誘導を受ける視覚障害者そのものについてではないんですよね。もっと言えば、手話や誘導法についても、たいていの場合は部分的に知るだけで済めども。

「いや、私は視覚障害者の誘導法を習うと同時に、目の見えない人たちの心理や生活上のさまざまな困難についても学んだ」と反論する人もいるかもしれません。

でも、一度考えてみてください。「目の見えない人の心理」というようなものがあるのだとしたら、「目の見える人の心理」というものもあるはずですよ。

あなたの周囲の人たちがみんな視覚障害者ではなかったとしましょう。だとしたら、あなたと、あなたのおかあさんと、あなたのおじいさんと、あなたのお母さんと、いとこと、友だち Aさんと、友だち Bさんと、友だち Cさんと、英語担当の D 先生と、体育担当の E 先生と、学校の向かいのパン屋のおばさんと、いつもコンビニのレジにいるバイトのお兄さんとは、みんなおんなじ心理をしていたりするのでしょうか？もし仮に、どこかに共通点を見つけることができたとしても、それを知ったことで、あなたは、「その人たちのことを理解した」と言うのでしょうか？

たぶん、答えは「ノー」じゃないかと思います。これとおなじです。ひとくちに視覚障害者といってもいろんな人がいます。困難の多様さについては繰り返し述べてきましたが、そうした困難に直面した際の態度や心理も、人によってさまざまです。(中略—引用者)

障害者であろうが、健常者であろうが、人間を簡単に理解するなんてことは、もともとできっこないことなんですよ。ところが、「障害者」についてはひとくりにされて、あたかもそれが可能であるかのような誤解が、なぜかはびこっています。

こころのありようなんてものはもちろんのこと、なにに困っているか、どうしたらいいのか、といったことについても、丸ごと知るなんてことはできませんし、する必要もありません。

むしろ、大切なのは、「自分は相手のことをわかってないんだ」ということをちゃんと知っておくことではないでしょうか。「わからない」ということをわかっていれば、相手のことばにしっかり耳を傾けることもできます。しっかり耳を傾ければ、わからないことも少しずつわかってきますよね。ちょっとした手助けひとつをするにしても、このことを理解している場合と、そうでない場合とでは、ずいぶんと結果がちがってきます。

このことは、健常者が障害者に向き合う場合にだけ言えることではありません。健常者どうしの出会いだって、まったくおなじです。わからなければわかろうとするけど、わかった気になると、そこから先にはすすめなくなってしまう。

だから、相手のことをわかっていないというのは、恥でもなんでもないわけですよ。むしろ、わかっていないというその事実こそが、人を出会わせ、交わせる原動力なのではないでしょうか。

※資料③ 「車いすのリアル」

車いすに乗った私が外に出かけると、よく、こんなふうに話しかけられる。

「大変ね。でもあなたは車いすでも、ちゃんと生活してるんだから、えらいね」

「明るいからいいわよ。大変だろうけどがんばってね」

「車いすに乗らなくちゃ歩けないなんて、まあ～、かわいそうに！」

「若いのに気の毒ね」

「家ではどうして生活しとっての？」

「いったい、どうしちゃったの？」と、車いすに乗っている経緯を根ほり葉ほり聞く人までいあるのだ、これが……。

私の顔が明るく見える理由はただ一つ。

根ほり葉ほり詮索されないための、そして同情されないための、せいっぱいのつくり笑いなの。

障害者でも健常者でも、毎日の生活を送るのは当たり前なことだよな。

なのに、何で、えらいって言われるんだろう？

障害がある分、たしかに大変だけど……。

がんばっているのに、どうして、もっとがんばれって言われるんだろう。

若くなかったら気の毒じゃあないのかなあ？

私がどんな理由で車いすに乗るようになったっていいじゃん！

あなたには関係ないでしょ。

——本当はそんなに悪気があるって言ってるんじゃないことはわかってるの。

でも、無意識のうちに、車いすに乗ってる人を“自分とは違う”と思って見ちゃってるから、声をかけるんだよね。そして、勝手に気の毒に感じたりするんだよ……。

それは障害者に対する無知とか偏見が大きな原因じゃないのかなあ。

悪気がなく口にした言葉でも、私が傷ついたのは確かだし。

「黙ってやさしく見守ってください、そして、あなたも一緒にがんばってください」

と心の中で答える私。(中略—引用者)

私たちはそんなに気の毒じゃないし、かわいそうでもない。

石川ミカ (2003) 『車いすのリアル—私たちはそんなに
気の毒じゃないし、かわいそうでもない』、大和書房

引用参考文献

引用参考文献

【著書】

- 赤川学 (2006) 『構築主義を再構築する』、勁草書房
- 浅野智彦 (2001) 『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』、勁草書房
- 浅野智彦編 (2006) 『検証・若者の変貌—失われた10年の後に』、勁草書房
- 芦田恵之助 (1916) 『読み方教授』、井上敏夫・倉澤栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴編 (1975) 『近代国語教育論大系 5 大正期II』、光村図書出版、pp.9-236
- 麻生武・綿卷徹編 (1998) 『シリーズ 発達と障害を探る 第3巻 遊びという謎』、ミネルヴァ書房
- アンソニー・エリオット (2001)、片桐雅隆・森真一訳 (2008) 『自己論を学ぶ人のために』、世界思想社
- 石井達朗 (2003) 『異装のセクシュアリティ新版』、新宿書房
- 井上一郎 (2000) 『総合的な読みの力を育成する国語科の授業』、明治図書
- 井上一郎 (2002) 『ことばが生まれる—伝え合う力を高める表現単元の授業の作り方』、明治図書
- 井上一郎 (2005) 『誰もがつけたい説明力』、明治図書
- 井上一郎編 (2003) 『「伝え合う力」を豊かにする自己発見学習—人間関係力を高める授業実践と15の扉』、明治図書
- 上野千鶴子編 (2001) 『構築主義とは何か』、勁草書房
- 上野千鶴子編 (2005) 『脱アイデンティティ』、勁草書房
- 内田照彦・増田公男編 (2000) 『要説 発達・学習・教育臨床の心理学』、北大路書房
- 小川雅子 (2001) 『「生きる力」を発揮させる国語教育—内言を主体とした理論と実践』、牧野出版
- 小川雅子 (2004) 『生きる力を左右する子どもたちの言語環境』、溪水社
- 小川雅子 (2006) 『「自分さがし」からはじまる人間学的国語教育の探究』、溪水社
- 海後勝雄 (1978) 『教育哲学入門』、日本図書
- 梶田叡一 (1988) 『自己意識の心理学 第2版』東京大学出版会
- 片桐雅隆 (2003) 『過去と記憶の社会学—自己論からの展開』、世界思想社
- 河口和也 (2003) 『思考のフロンティア クィア・スタディーズ』、岩波書店
- キース・ヴィンセント・風間孝・河口和也 (1997) 『ゲイ・スタディーズ』、青土社
- 北田暁大 (2002) 『広告都市・東京—その誕生と死』、廣済堂出版
- 記念論文集編集委員会編 (2008) 『浜本純逸先生退任記念論文集 国語教育を国際社会へひらく』、溪水社
- 倉澤栄吉 (1978) 『話しことばとその教育』、新光閣書店
- 倉澤栄吉 (1979) 『国語教育論要説』、新光閣書店
- 倉澤栄吉 (1991) 『〈現代教育101選〉37 国語教育 わたしの主張』、国土社
- 倉澤栄吉・九州小学校国語教育研究協議会 (1981) 『自己創造の国語教育—生きて働く国語教育

- を求めて』、明治図書
- 倉澤栄吉・青年国語研究会編（1970）『国語科対話の指導』、新光閣書店
- 倉澤栄吉編（1974）『聞くことの学習指導』、明治図書
- 倉澤栄吉・野地潤家編（1974）『現代教育学大系第2巻 言語と人間』、第一法規出版
- 倉澤栄吉・田洵一・湊吉正編（1979）『教育学講座第8巻 国語教育の理論と構造』、学習研究社
- 倉澤栄吉・田近洵一・大平浩哉編（1990）『新中学校高等学校国語科教育法概論』、有精堂
- 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編（2000）『越境する知 2 語り：つむぎだす』、東京大学出版会
- 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編（2001）『越境する知 6 知の植民地：越境する』、東京大学出版会
- 国語科学学習指導研究会編（1951）『国語科学学習指導要領の実践計画—中学校高等学校編』、六三書院
- 小森茂（1999）『オピニオン叢書 55 「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』、明治図書
- 小山正編（2000）『ことばが育つ条件—言語獲得期にある子どもの発達』、培風館
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集 1 文芸教育論』、恒文社
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集 2 関係認識・変革の教育』、恒文社
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集 3 国語科の全体像』、恒文社
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集 4 教育的認識論』、恒文社
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集 5 人間観・世界観の教育』、恒文社
- 斎藤綾子・伏見憲明（1997）『対談 快樂の技術』、河出書房新社
- 坂本佳鶴恵（2005）『アイデンティティの権力—差別を語る主体は成立するか』、新曜社
- 佐藤公治（1999）『認識と文化 10 対話の中の学びと成長』、金子書房
- 佐藤学（1995）『教育への挑戦 1 教室という場所』、国土社
- 佐藤学（1995）『学び その死と再生』、太郎次郎社
- 佐藤学（1996）『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』、世織書房
- 佐藤学（1999）『学びの快樂—ダイアログへ』、世織書房
- 佐藤学（2000）『学校を変える 学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ』、小学館
- 佐藤学（2006）『学校の挑戦—学びの共同体を創る』、小学館
- サラ・サリー（2002）、竹村和子訳（2005）『現代思想ガイドブック ジュディス・バトラー』、青土社
- 志摩陽伍（1992）『生活綴方再入門—自己表現力と認識力の形成』、地歴社
- ジュディス・バトラー（1990）、竹村和子訳（1999）『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』、青土社
- ジュディス・バトラー（1997）、竹村和子（2004）『触発する言葉—言語・権力・行為体』、岩波書店
- ジュディス・バトラー（2004）、本橋哲也訳（2007）『生のあやうさ』、以文社
- ジュディス・バトラー（2005）、佐藤嘉幸・清水知子訳（2008）『自分自身を説明すること—倫理的暴力の批判』、月曜社
- ジョージ・ハーバード・ミード（1934）、河村望訳（1995）『精神・自我・社会（デューイ＝ミー

- ド著作集 6)』、人間の科学社
- ジョン・デューイ (1916)、河村望訳 (2000) 『民主主義と教育 (デューイ＝ミード著作集 9)』、人間の科学社
- ジョン・デューイ (1932)、河村望訳 (2002) 『倫理学 (デューイ＝ミード著作集 10)』、人間の科学社
- ジョン・デューイ (1933)、植田清次訳 (1955) 『思考の方法』、春秋社
- ジョン・デューイ (1934)、鈴木康司訳 (1952) 『経験としての芸術』、春秋社
- ジョン・デューイ (1934)、河村望訳 (200) 『経験としての芸術 (デューイ＝ミード著作集 9)』、人間の科学社
- 須貝千里 (1989) 『〈対話〉をひらく文学教育—境界認識の成立』、有精堂出版
- 鈴木謙介 (2005) 『カーニヴァル化する社会』、講談社現代新書
- スチュアート・ホール／ポール・ドウ・ゲイ編 (1996) 宇波彰監訳・解説 (2001) 『カルチュラル・アイデンティティの諸問題—誰がアイデンティティを必要とするのか?』、大村書店
- 瀬川榮志・小森茂監修、千葉県教育研究会国語教育部会・全小国研千葉大会実行委員会 (2000) 『全小国研シリーズNo6 「伝え合う力」で確かな自己を創る—総合的学習の視点に立つ授業』、明治図書
- 全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書
- 平英美・中河伸俊編 (2006) 『新版構築主義の社会学—実在論争を超えて』、世界思想社
- 高木まさき (2001) 『「他者」を発見する国語の授業—』、大修館書店
- 高取憲一郎 (1995) 『ピアジェ心理学の世界』、法政出版
- 竹村和子 (2000) 『思考のフロンティア フェミニズム』、岩波書店
- 竹村和子 (2002) 『愛について—アイデンティティと欲望の政治学』、岩波書店
- 竹村和子編 (2003) 『思想読本 10 知の攻略 “ポスト” フェミニズム』、作品社
- 田島信元 (2003) 『認識と文化 1 共同行為としての学習・発達—社会文化的アプローチの視座』、金子書房
- 田近洵一 (1975) 『言語行動主体の形成—国語教育への視座』、新光閣書店
- 田近洵一 (1997) 『国語教育の方法—ことばの「学び」の成立』、国土社
- 田近洵一・浜本純逸・大槻和夫編 (1990) 『たのしくわかる高校国語 I・II の授業—2 説明・論説・作文』、あゆみ出版
- 田近洵一編 (2002) 『子どものコミュニケーション意識—こころ、ことばからかかわり合いをひらく』、学文社
- 田中実 (1997) 『読みのアナーキーを超えて—いのちと文学』、右文書院
- 田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力 理論編』、教育出版
- 田中実・須貝千里編 (2005) 『これからの文学教育のゆくえ』、右文書院
- タムシン・スパーゴ (1990)、吉村育子訳 (2004) 『ポストモダン・ブックス フーコーとクイア理論』、岩波書店
- 鄭暎恵 (2003) 『〈民が代〉斉唱—アイデンティティ・国民国家・ジェンダー』、岩波書店
- デイヴィット・ハルプリン (1995)・村山敏勝訳 (1997) 『聖フーコー—ゲイの聖人伝に向けて』、太田出版

- 土井隆義 (2004) 『岩波ブックレットNa633 「個性」を煽られる子どもたち—親密圏の変容を考える』、岩波書店
- 土井隆義 (2008) 『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』、筑摩書房
- 富田英典・藤村正之編 (1999) 『みんなぼっちの世界—若者たちの東京・神戸 90's・展開編』、恒星社厚生閣
- 富山市立堀川小学校 (2006) 『子どもの学びと自己形成—子どもの危機を救うこれからの評価観』、明治図書
- ハーマンス&ケンペン (1993)、溝上慎一・水間玲子・森岡正芳訳 (2006) 『対話的自己—デカルト/ジェームズ/ミードを超えて』、新曜社
- 長崎勤・本郷一夫編 (1998) 『シリーズ 発達と障害を探る 第3巻 能力という謎』、ミネルヴァ書房
- 長田攻一 (2008) 『早稲田社会学ブックレット[社会学のポテンシャル3]対人コミュニケーションの社会学』、学文社
- 永田麻詠 (2006) 『「伝え合う力」を育てるための国語教育—「自己と向き合う」ことを中心に』、広島大学大学院教育学研究科平成17年度修士論文
- 中野光 (1968) 『大正自由教育の研究』、黎明書房
- 中間玲子 (2007) 『福島大学叢書新シリーズ:4 自己形成の心理学』、風間書房
- 難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『国語科授業改革双書Na2 文学体験と対話による国語科授業づくり』、明治図書
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想—国語科解体/再構築に向けて』、世界思想社
- 難波博孝編 (2007) 『臨床国語教育を学ぶ人のために』、世界思想社
- 日本文学協会編 (1988) 『日本文学講座 12 文学教育』、大修館書店
- 野地潤家 (1973) 『国語教育原論』、共文社
- 野地潤家編 (1974) 『世界の作文教育』、文化評論出版
- 秦野悦子・やまだようこ編 (1998) 『シリーズ 発達と障害を探る 第1巻 コミュニケーションという謎』、ミネルヴァ書房
- 浜本純逸 (1996) 『シリーズ国語教育新時代 文学を学ぶ 文学で学ぶ』、東洋館出版社
- 浜本純逸 (1997) 『国語科新単元学習による授業改革①国語科新単元学習論』、明治図書
- 浜本純逸 (2006) 『国語科教育論改訂版』、溪水社
- 浜本純逸・井上一郎編 (1994) 『授業への挑戦 114 国語科新単元学習の構想と授業改革上巻』、明治図書
- 浜本純逸・井上一郎編 (1994) 『授業への挑戦 115 国語科新単元学習の構想と授業改革下巻』、明治図書
- 原田大介 (2007) 『国語教育における学習者研究の構築と展開』、広島大学大学院教育学研究科平成18年度学位請求論文
- 飛田多喜雄・野地潤家監修、湊吉正編 (1994) 『国語教育基本論文集成第2巻 国語科教育基礎論 (2) 言語観』、明治図書
- 広田照幸編 (2008) 『若者文化をどうみるか?—日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する』、アドバンテージサーバー

- 府川源一郎 (1995) 『文学すること・教育すること』、東洋館出版社
- 伏見憲明 (1991) 『プライベート・ゲイ・ライフ—ポスト恋愛論』、学陽書房
- 伏見憲明 (1994) 『スーパーラブ!』、マガジンハウス
- 伏見憲明 (1995) 『キャンピィ感覚』、マガジンハウス
- 伏見憲明 (1996) 『クィア・パラダイス—「性」の迷宮へようこそ』、翔泳社
- 伏見憲明 (1997) 『性のミステリー』、講談社現代新書
- 伏見憲明・田口弘樹 (1998) 『ゲイ・スタイル』、河出書房新社
- 伏見憲明 (2000) 『性の倫理学』、朝日新聞社
- 伏見憲明 (2002) 『ゲイという[経験]』、ポット出版
- 伏見憲明ほか (2002) 『「オカマ」は差別か—『週刊金曜日』の「差別表現」事件』、ポット出版
- 伏見憲明 (2005) 『性という[饗宴]—対話編』ポット出版
- 伏見憲明 (2007) 『欲望問題—人は差別をなくすためだけに生きるのではない』、ポット出版
- 伏見憲明編 (1999) 『QUEER JAPAN』第1号、勁草書房
- 伏見憲明編 (2000) 『QUEER JAPAN』第2号、勁草書房
- 伏見憲明編 (2000) 『QUEER JAPAN』第3号、勁草書房
- 伏見憲明編 (2001) 『QUEER JAPAN』第4号、勁草書房
- 伏見憲明編 (2001) 『QUEER JAPAN』第5号、勁草書房
- 伏見憲明編 (2003) 『同性愛入門[ゲイ編]』、ポット出版
- 伏見憲明編 (2005) 『QUEER JAPAN returns』第0号、ポット出版
- 伏見憲明編 (2005) 『QUEER JAPAN returns』第1号、ポット出版
- 伏見憲明編 (2006) 『QUEER JAPAN returns』第2号、ポット出版
- 船津衛 (2000) 『〈シリーズ世界の社会学・日本の社会学〉ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開』、東信堂
- 船津衛・安藤清志編 (2002) 『ニューセンチュリー社会心理学 1 自我・自己の社会心理学』、北樹出版
- 細見和之 (1999) 『思考のフロンティア アイデンティティ/他者性』、岩波書店
- マイケル・シーガル (1991)、鈴木敦子・外山紀子・鈴木宏昭訳 (1993) 『子どもは誤解されている—「発達」の神話に隠された能力』、新曜社
- 松山雅子編 (2005) 『自己認識としてのメディア・リテラシー—文化的アプローチによる国語科メディア学習プログラムの開発』、教育出版
- 松山雅子編 (2008) 『自己認識としてのメディア・リテラシー—文化的アプローチによる国語科メディア学習プログラムの開発 PARTII』、教育出版
- 無藤隆 (1997) 『認識と文化 2 協同するからだとことば—幼児の相互交渉の質的分析』、金子書房
- 守中高明 (1999) 『思考のフロンティア 脱構築』、岩波書店
- 守中高明 (2005) 『思考のフロンティア 法』、岩波書店
- 守屋慶子 (1994) 『子どもとファンタジー—絵本による子どもの「自己」の発見』、新曜社
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 文部省 (1999) 『中学校学習指導要領解説国語編』、東京書籍

- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』、東京書籍
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 矢野智司（2000）『自己変容という物語—生成・贈与・教育』、金子書房
- 矢野智司・蔦野克己編（2003）『物語の臨界—「物語ること」の教育学』、世織書房
- 山下栄一編（1988）『現代教育と発達幻想』、明石書店
- やまだようこ編（2000）『人生を物語る—生成のライフストーリー』、ミネルヴァ書房
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』、溪水社
- 山本稔（1992）『秋田喜三郎研究—創作的国語教育の展開』、サンライズ
- レフ・ヴィゴツキー（1934）、柴田義松（2001）『思考と言語』、新読書社
- レフ・ヴィゴツキー（1984）、柴田義松・森岡修一・中村和夫訳（2004）『思春期の心理学』、新読書社
- 『現代思想（特集 ジュディス・バトラ—ジェンダー・トラブル以降）』第28巻第14号、青土社
- 『現代思想（総特集 ジュディス・バトラ—触発する思想）』第34巻第12号、青土社

【論文】

- 浅田彰・鄭暎恵・クレア・マリィ・河口和也 (1997) 「レズビアン／ゲイ・スタディーズの現在」、『現代思想』第 25 卷第 6 号、青土社、pp.18-57
- 浅野智彦 (1995) 「友人関係における男性と女性」、高橋勇悦監修、川崎賢一・芳賀学・小川博司編 (1995) 『都市青年の意識と行動—若者たちの東京・神戸 90's・分析編』、恒星社厚生閣、pp.53-65
- 浅野智彦 (1999) 「親密性の新しい形へ」、富田英典・藤村正之編 (1999) 『みんなぼっちの世界—若者たちの東京・神戸 90's・展開編』、恒星社厚生閣、pp.41-57
- 浅野智彦 (2006) 「若者の現在」、浅野智彦編 (2006) 『検証・若者の変貌—失われた 10 年の後に』、勁草書房、pp.233-260
- 浅野智彦 (2006) 「若者論の失われた十年」、浅野智彦編 (2006) 『検証・若者の変貌—失われた 10 年の後に』、勁草書房、pp.1-32
- 浅野智彦 (2008) 「若者のアイデンティティと友人関係」、広田照幸編 (2008) 『若者文化をどうみるか？—日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する』、アドバンテージサーバー、pp.34-59
- 新谷周平 (2008) 「居場所化する学校／若者文化／人間関係—社会の一元化を乗り越えるための課題」、広田照幸編 (2008) 『若者文化をどうみるか？—日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する』、アドバンテージサーバー、pp.62-88
- 飯田和明 (2000) 「小砂丘忠義の綴方教育、その構造—「自己」「他者」概念の検討を中心に」、『国語科教育』第 47 集、全国大学国語教育学会、pp.41-48
- 飯野由里子 (2007) 「「クィアする」とはどういうことなのか?」、『女性学』第 15 号、日本女性学会、pp.78-83
- 石井庄司 (1960) 「「自己を読む」の立言をめぐる」、『教育科学国語教育臨時増刊』、明治図書、pp.152-158
- 磯貝淳一・森美智代 (2007) 「高等教育における「教養」の再構築にむけて—短大における「ことばのゼミ」の授業から」、日本教育方法学会第 43 回京都大会自由研究発表資料
- 磯貝淳一・森美智代 (2008) 「「書けない」ことを書きたい「衝動」」、日本教育方法学会第 44 回愛知大会ラウンドテーブル資料
- 伊野真一 (2000) 「主体・アイデンティティ・エイジェンシー—バトラー理論の再検討」、『現代思想』第 28 卷第 14 号、青土社、p.247-255
- 伊野真一 (2001) 構築されるセクシュアリティ—クィア理論と構築主義」、上野千鶴子編 (2001) 『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.189-211
- 伊野真一 (2005) 「脱アイデンティティの政治」、上野千鶴子編 (2005) 『脱アイデンティティ』、勁草書房、pp.43-76
- 岩田考 (2006) 「若者のアイデンティティはどう変わったか」、浅野智彦編 (2006) 『検証—若者の変貌—失われた 10 年の後に』、勁草書房、pp.151-186
- 岩田考 (2006) 「多元化する自己のコミュニケーション—動物化とコミュニケーション・サバイバル」、岩田考・羽瀨一代・菊池裕生・苫米地伸編 (2006) 『若者たちのコミュニケーション・サバイバル—親密さのゆくえ』、恒星社厚生閣、pp.3-16

- ウィリアム・ハイヴァー (1997)、長原豊訳・解題 (1997)「クィア・リサーチ」、『現代思想』第 25 巻第 5 号、青土社、pp.71-93
- 上野千鶴子 (2001)「構築主義とは何か—あとがきに代えて」上野千鶴子編 (2001)『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.275-305
- 上野千鶴子 (2005)「脱アイデンティティの理論」、上野千鶴子編 (2005)『脱アイデンティティ』、勁草書房、pp.1-41
- 大橋洋一 (2003)「クィア理論／ホモソーシャル／ホモセクシュアル・パニック／クローゼット／レズビアン研究・ゲイ研究」、竹村和子編 (2003)『思想読本 10 知の攻略 “ポスト” フェミニズム』、作品社、pp.198-199
- 小川哲生 (1994)「J・デューイと生涯学習論 (I) —成長論及び自己実現論の視点から」、『日本デューイ学会紀要』第 35 号、日本デューイ学会、pp.26-31
- 奥野佐矢子 (2006)「言語のパフォーマティヴィティによる主体構築に関する考察—ジュディス・バトラーの思想を手がかりとして」、『教育哲学研究』第 93 号、教育哲学会、pp.85-101
- 奥野佐矢子 (2008)「アイデンティティと差異に関する—考察—言説による主体形成モデルに基づくアイデンティティ論の展望と課題」、第 60 回中国四国教育学会愛媛大会自由研究発表資料
- 小倉東・志木令子・関根信一・溝口彰子・伏見憲明 (1999)「私たちの 90 年代—「ヘンタイ」は時代を創る」、伏見憲明編 (1999)『QUEER JAPAN』第 1 号、勁草書房、pp.71-100
- 生越達 (2003)「子どもたちの多元的自己と同調—新しい物語創造の可能性を探って」、『教育方法学研究』第 29 巻、日本教育方法学会、pp.1-12
- 鏡晃 (1993)「共感・コミュニティ・自己活動」、『日本デューイ学会紀要』第 34 号、日本デューイ学会、pp.81-88
- 片桐啓恵 (1998)「自己回復・自己発見の力を育てる一定時制高校におけることばの学習より」、『国語教育研究』第 41 号、広島大学教育学部光葉会、pp.84-99
- 金丸晃二 (1974)「自己実現と自我論」、『日本デューイ学会紀要』第 15 号、日本デューイ学会、pp.77-84
- 川口幸宏 (2004)「生活綴方」、田近洵一・井上尚美編 (2004)『国語教育指導用語辞典第三版』、教育出版、pp.346-347
- キース・ヴァンセント・小谷真理 (1996)「クィア・セオリーはどこまで開けるか」、『ユリイカ 詩と批評』第 28 巻第 13 号、青土社、pp.78-98
- 北林敬 (1999)「河野伊三郎の綴方教育—自己観照・生活観照の綴方指導」、『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第 7 号、早稲田大学大学院教育学研究科、pp.165-175
- クィア学会設立大会趣意書 (2007 年 10 月 27 日於:東京大学駒場キャンパス)
- 倉澤栄吉 (1979)「国語教育の思想」、倉澤栄吉・田洵一・湊吉正編 (1979)『教育学講座第 8 巻 国語教育の理論と構造』、学習研究社、pp.2-12
- 倉石一郎 (2001)「「自己を語る」ことの人間形成的意味の考察—Neo-Vygotskian とりわけ Sociocultural Approach を手がかりに」、『日本教育学会大会研究発表要項』第 60 号、日本教育学会、pp.140-141
- 栗田修 (1993)「ジェイムズとデューイ」、『日本デューイ学会紀要』第 34 号、日本デューイ学会、pp.67-73

- 河野伊三郎 (1927) 「国語教育進展の一面」、『学習研究』第6巻第9号、臨川書店、pp.24-27
- 河野伊三郎 (1926) 「国語生活序説一二」、『学習研究』第5巻第11号、臨川書店、pp.158-164
- 河野伊三郎 (1932) 「文章を綴るときの心」、『学習研究』第11巻第2号、臨川書店、pp.67-71
- 齋藤直子 (1996) 「共通善形成のための自発的自己の育ち—ジョン・デューイのコミュニティと自己」、『現代思想』、青土社、pp.168-186
- 清水晶子 (2006) 「キリンのサバイバルのために—ジュディス・バトラーとアイデンティティ・ポリティクス再考」、『現代思想』、第34巻第12号、青土社、pp.171-187
- ジャクリーン・D・ビービ (2008)、トンプソン瞳美訳 (2008) 「クィア・ジャパン、クィア・アジア、クィア・スタディーズ—ジェンダーまたはカルチャー授業の教材」、『関係性の教育学』第7巻第1号、「関係性の教育学」学会、pp.135-147
- ジュディス・バトラー (1994)、竹村和子訳 (1996) 「パフォーマンスとしてのジェンダー」、『批評空間第2期』第8号、太田出版、p.48-63
- Judith Butler, *Bodies That Matter : On the Discursive Limits of "Sex"*, (New York:Routledge,1995)、クレア・マリイ訳・改題 (1997) 「批判的にクィア」、『現代思想臨時増刊』、第25巻第6号、青土社、pp.159-177
- ジュディス・バトラー/ジル・ストウファー (聞き手) (2003)、西亮太訳/新田啓子解題 (2006) 「平和とは戦争への恐ろしいまでの満足感に対する抵抗である」、『現代思想臨時増刊』第34巻第12号、青土社、pp.8-22
- ジュディス・バトラー (2006)、竹村和子訳 (2006) 「ジェンダーをほどく」、『思想』第989号、岩波書店、p.4-15
- 菅原健太 (2007) 「高校生の自己意識についての二地点比較」、『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第103号、北海道大学大学院教育学研究院、pp.143-161
- 砂川秀樹 (1999) 「日本のゲイ/レズビアン・スタディーズ」、伏見憲明編 (1999) 『QUEER JAPAN』第1号、勁草書房、pp.135-153
- 砂川秀樹 (2000) 「「変動する主体」の想像/創造—「レズビアン&ゲイパレード」とバトラーの再考から」、『現代思想』第28巻第14号、青土社、pp.240-246
- 砂川秀樹 (2003) 「レズビアン&ゲイパレードが与える希望」、『神奈川大学評論』第45号、神奈川大学、pp.100-106
- 砂川秀樹 (2004) 「クィアな思想とポリティクス—〈ずれ〉のある両輪をたずさえて」、越智貢・金井淑子・川本隆史・高橋九一郎・中岡成文・丸山徳次・水谷雅彦編 (2004) 『岩波 応用倫理学講義 5 性/愛』、岩波書店、pp.233-239
- 砂川秀樹・野口勝三・伏見憲明 (2001) 「対談 クィアが問題か、クレゾールが問題か!?!—アイデンティティをめぐるゲイ・リベレーションの争点および展望」、伏見憲明編 (2001) 『QUEER JAPAN』第4号、勁草書房、pp.237-255
- 千田有紀 (2001) 「構築主義の系譜学」、上野千鶴子編 (2001) 『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.1-41
- 田中実 (2001) 「〈原文〉という第三項—ブレ〈本文〉を求めて」、田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力 理論編』、教育出版、pp.8-66
- 田中実 (2005) 「「これからの文学教育」はいかにして可能か—『白いぼうし』・『ごんぎつね』・『お

- にたのぼうし』の〈読み方〉の問題」、田中実・須貝千里編（2005）『「これからの文学教育」のゆくえ』、右文書院、pp.425-457
- 田邊友弥（2008）「アイデンティティに働きかけ、『私の言葉』を育む国語科授業」、『国語国文研究と教育』第46号、熊本大学教育学部国文学会、pp.94-110
- 田邊友弥（2008）「学びにおける「経験化」の考察—峰地光重の実践を手がかりにして」、第115回全国大学国語教育学会北九州大会発表資料
- 谷口幹也（2006）「境界空間としての美術教育—「今を生きる私」の多様性を学ぶ美術教育を目指して」、『美術教育学—大学美術教科教育研究会報告』第27号、美術科教育学会誌編集委員会、pp.245-257
- 辻大介（1999）「若者のコミュニケーションの変容と新しいメディア」、橋元良明・船津衛編（1999）『子ども・青少年とコミュニケーション』、北樹出版、pp.11-27
- 辻大介（2004）「若者の親子・友人関係とアイデンティティ—16～17歳を対象としたアンケート調査の結果から」、『関西大学社会学部紀要』第35巻第2号、関西大学社会学部、pp.147-180
- 土井捷三（2004）「内言論と対話の新しいヴィゴツキー理解」、『ヴィゴツキー学』第5巻、ヴィゴツキー学協会、pp.21-29
- 土井捷三（2005）「内言論を再考する—自己中心的言語の内言化と対話」、『ヴィゴツキー学』第6巻、ヴィゴツキー学協会、pp.21-29
- 富山一郎（2000）「書評 困難な「わたしたち」—ジュディス・バトラー『ジェンダー・トラブル』」、『思想』第913号、岩波書店、pp.91-107
- 長澤貴・牧戸章（2004）「学びの場の「書くこと」における書き手のアイデンティティとコミュニティ」、全国大学国語教育学会第107回鹿児島大会発表資料
- 永田麻詠（2007）「国語教育における「自己」の問題—ジュディス・バトラーをてがかりに」、全国大学国語教育学会第112回宇都宮大会発表資料
- 永田麻詠（2007）、「河野伊三郎の「自己」観に関する考察—「自己」の認識と攪乱の視点から」、『国語教育史研究』第9号、国語教育史学会、pp.11-18
- 永田麻詠（2007）「教科教育における「自己」観の考察—国語科を中心に」、日本教科教育学会第33回全国大会発表資料
- 永田麻詠（2007）「学習指導要領国語編における「自己」観の考察」、『広島大学大学院教育学研究紀要第1部（学習開発関連領域）』第56号、広島大学大学院教育学研究科、pp.137-144
- 永田麻詠（2007）「「自己」の認識を育てる国語教育の研究—ジュディス・バトラー「パロディ実践」を手がかりに」、第59回中国四国教育学会広島大会発表資料
- 永田麻詠（2008）「「わたしのなかの他者」からはじめる文学教育—ジュディス・バトラーを手がかりに」、『日文協国語教育』第38号、日文協国語教育部会、pp.87-96
- 永田麻詠（2008）「文学を対象としたPISA型読解力調査の考察—小学校のばあい」、第114回全国大学国語教育学会茨城大会発表資料
- 永田麻詠（2008）「学習者の「自己」とことばの学び—国語教師としてジュディス・バトラーを読む」、『論叢クィア』第1号、クィア学会、pp.120-134
- 難波博孝・牧戸章（1997）「言語活動の心内プロセスモデル」の検討—国語学力形成の科学的根拠の追究」、『国語科教育』第44集、全国大学国語教育学会、pp.145-154

- 難波博孝 (2000) 「モジュール化した言語的自己の、複数の発達」、井上尚美ほか編 (2000) 『言語論理教育の探究』、東京書籍、pp.34-49
- 野口勝三 (2000) 「クィア理論とポスト構造主義—反形而上学の潮流として」、伏見憲明編 『クィア・ジャパン 特集 魅惑のブス』、第 3 号、勁草書房、pp.192-219
- 野口裕二 (2001) 「臨床のナラティブ」、上野千鶴子編 (2001) 『構築主義とは何か』、勁草書房、pp.43-62
- 野地潤家 (1974) 「日本の作文教育」、野地潤家編 (1974) 『世界の作文教育』、文化評論出版、pp.417-468
- 萩田麻由 (2000) 「子どもの自己形成と自己の世界を語ることばについて」、『教育臨床心理学研究紀要』第 2 号、北海道大学教育学部教育臨床心理学講座、pp.96-110
- 原田大介 (2005) 「メディア・リテラシー教育に関する一考察—「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて」、『国語科教育』第 57 集、全国大学国語教育学会、pp.36-43
- 原田大介 (2005) 「「当事者」とは誰のことなのか?—第 7 回島根スタタリングフォーラムに参加して」、『広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター研究紀要』第 4 号、広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター、pp.59-67
- 原田大介 (2007) 「国語教育における学習者研究の可能性—小学校 4 年生とのかかわりを通して」、第 113 回全国大学国語教育学会岡山大会自由研究発表資料および別紙資料
- 原田大介 (2008) 「国語教育実践と学習者研究—「学習者研究」という視点の共有に向けて」、第 114 回全国大学国語教育学会茨木大会自由研究発表資料
- ひびのまこと (2008) 「クィア・コミュニティ内部にある権力、差別、暴力を隠蔽せずに「みんな」の運動と空間を作るために必要なことは何か」、第 1 回クィア学会広島大会自由研究発表資料
- 深川明子 (1979) 「明治後半における綴方教授題材考—自己の体験表現を中心として」、『金沢大学教育学部紀要教育科学編』第 27 号、金沢大学教育学部、pp.1-15
- 深川明子 (1990) 「中学校国語科における表現の学習指導」、倉澤栄吉・田近洵一・大平浩哉編 (1990) 『新中学校高等学校国語科教育法概論』、有精堂、pp.34-40
- 府川源一郎 (1988) 「文学教育の可能性」、日本文学協会編 (1988) 『日本文学講座 12 文学教育』、大修館書店、pp.2-18
- 福重清 (2007) 「変わりゆく「親しさ」と「友だち」—現代の若者の人間関係」、高橋勇悦・福重清・和泉広恵・原田謙・黒岩亮子・小林和夫 (2007) 『現代日本の人間関係—団塊ジュニアからのアプローチ』、学文社、pp.27-61
- 伏見憲明 (1998) 「クィア」、伏見憲明監修・杉浦直行編 (1998) 『H の革命—QUEER な SEX 事典』、太田出版、pp.59-60
- 伏見憲明 (1999) 「はじめに」、伏見憲明編 (1999) 『QUEER JAPAN』第 1 号、勁草書房、p.10
- 伏見憲明 (2000) 「プロローグ」、伏見憲明編 (2000) 『QUEER JAPAN』第 3 号、勁草書房、p.4
- 二見れい子 (1997) 「自分癒しと真のシスターフッドを求めて—サバイバーによる自助グループ活動を通しての発見」、『女性学』第 5 号、日本女性学会、pp.169-189
- 堀江有里 (2004) 「クィア—包括的な視点?」、『福音と世界』第 59 巻第 12 号、新教出版社、pp.58-61
- 堀江有里 (2007) 「クィア学会が始動しました」、『女性学』第 15 号、日本女性学会、pp.100-103

- 松崎正治 (1994) 「授業づくりへの社会・文化的アプローチ」、グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』、勁草書房、pp.28-49
- 松崎正治 (2001) 「総合学習『『平和』について考えよう』」、井上一郎編 (2001)、『神戸大学教授 浜本純逸先生退官記念論集 国語科の実践構想—授業研究の方法と可能性』、東洋館出版社、pp.215-235
- 松崎正治 (2002) 「国語科教育学研究の諸相」、全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.444-451
- 松沢呉一 (1996) 「クィア MAP グルメ 1996・ヘテロ男版」、『ユリイカ 詩と批評』第 28 巻第 13 号、青土社、pp.240-249
- 松藤至晃 (2004) 「自己認識力の発達を促す「書くこと」の教育の研究」、『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第 7 号、滋賀大学大学院教育学研究科、pp.93-103
- 松山雅子・松村吉祐 (2005) 「自己を見つめ直す国語教育—既知テキストの再読・再話を通して」、『大阪教育大学紀要 V 教科教育』、第 54 巻第 1 号、大阪教育大学、pp.1-21
- 湊吉正 (1978) 「国語教育における動的均衡の探求」、全国大学国語教育学会有志編 (1978) 『石井庄司博士喜寿記念論文集 国語教育学考究』、学芸図書、pp.200-211
- 湊吉正 (1974) 「教科構造における位置づけ (1) 言語科」、倉澤栄吉・野地潤家編 (1974) 『現代教育学大系第 2 巻 言語と人間』、第一法規出版、pp.151-159
- 無藤隆 (1995) 「現代社会の変貌と生涯発達という見方」、無藤隆・やまだようこ編 (1995) 『講座生涯発達心理学第 1 巻 生涯発達心理学とは何か—理論と方法』、金子書房、pp.1-9
- 村上隆則 (1999) 「日本のセクシュアリティ・スタディーズ」、関修・木谷麦子編 (1999) 『セクシュアリティ入門』、夏目書房、pp.231-236
- 森美智代 (2001) 「「語られる身体」としての「聞くこと」—「聞くこと」の学びの生成」、『国語科教育』第 49 集、全国大学国語教育学会、pp.65-72
- 森美智代 (2002) 「「話す・聞く」という文学教育」、『日本文学』第 51 号、日本文学協会、pp.41-50
- 安河内義己 (1993) 「シンポジウム提案二 生涯学習時代の国語科教育」、『国語科教育』第 40 集、全国大学国語教育学会、pp.25-29
- 安河内義己 (1994) 「自己表現としての作文の指導」、『長崎大学教育学部紀要教科教育学』第 22 号、長崎大学教育学部、pp.1-18
- 安河内義己 (1996) 「自己表現としての作文指導のトータル化」、『教育科学国語教育』第 528 号、明治図書、pp.49-50
- 安河内義己 (1999) 「自己表現としての作文の指導—公的自己づくりとしての手段作文」、『長崎大学教育学部紀要教科教育学』第 33 号、長崎大学教育学部、pp.1-17
- 安河内義己 (1999) 「手段作文による公的自己表現を国語教室に」、『教育科学国語教育』第 572 号、明治図書、pp.17-20
- 安河内義己 (2000) 「「活動単元学習」の構想と展開—コミュニケーション活動づくり (3)」、『長崎大学教育学部紀要教科教育学』第 35 号、長崎大学教育学部、pp.1-15
- 山下俊幸 (1996) 「複線型学習展開に関する一考察—国語科単元学習への状況論的アプローチ」、『国語科教育』第 43 集、全国大学国語教育学会、pp.102-111
- 山下俊幸 (1997) 「自己形成にかかわる「ことばの学び」を—「思考」「想像」「交流」「言語」を

- 柱とした「生きる力」を育むことばの学びを「基礎・基本」とする」、『現代教育科学』第 492 号、明治図書、pp.44-47
- 山下俊幸 (2008) 「学級経営のリソースとしての国語科学習についての考察—状況論的アプローチ再考のための一視点」、第 115 回全国大学国語教育学会北九州大会発表資料
- 山住勝広 (2000) 「二重性をドラマへと開く—ヴィゴツキーの自己・人格・創造性論 (1)」、『ヴィゴツキー学』第 1 巻創刊号、ヴィゴツキー学協会、pp.1-7
- 山住勝広 (2001) 「意識と発達 (1) —ヴィゴツキーの自己・人格・創造性論 (2)」、『ヴィゴツキー学』第 2 巻、ヴィゴツキー学協会、pp.21-24
- やまだようこ (1995) 「生涯発達をとらえるモデル」、無藤隆・やまだようこ編 (1995) 『講座生涯発達心理学第 1 巻 生涯発達心理学とは何か—理論と方法』、金子書房、pp.57-92
- 山元悦子 (1996) 「対話能力の発達に関する研究—対話展開力を中心に」、『国語科教育』第 43 集、全国大学国語教育学会、pp.39-49
- 山元悦子・稲田八穂 (2007) 「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—小学 2 年生の発達特性をふまえて」、『国語科教育研究—第 112 回全国大学国語教育学会宇都宮大会研究発表要旨集』、全国大学国語教育学会、pp.191-194
- 山元悦子・稲田八穂 (2008) 「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って」、『福岡教育大学紀要』第 57 号、第 1 分冊、福岡教育大学、pp.59-76
- 山元隆春 (2002) 「学習者論的アプローチの現状と課題」、全国大学国語教育学会編 (2002) 『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書、pp.293-298
- 渡辺信樹 (2003) 「中学生のコミュニケーションの実態をふまえた国語科教育の創造—単元「自分に気づく」の実践報告—」、『国語教育研究』第 46 号、広島大学国語教育会、pp.11-21

おわりに

「自分がわからない」「自分のことをどうしても受け入れられない」というやりきれなさから出発した“研究”が、卒業論文、修士論文を経て、今、博士論文という結びを迎えようとしている。

卒業論文では自分のやりきれなさを回収する手段として、ジェンダーをテーマに選択した。売春と、いわゆる“イイ子”の関係性をジェンダーから追究したこの研究は、今の私を支える基盤となっている。しかしこのときの私にとって、国語教育は自分へのやりきれなさから遠く、無意味なもののように感じられるものでしかなかった。私は卒業論文として、どうしても国語教育を研究することができなかった。

その後、中学校や高等学校での教員経験を経て、大学院に入学した。このとき取り組んだ修士論文は、自分へのやりきれなさに対して、国語教育が決して無関係ではないということを少しずつ確かめようとした研究であった。それは中・高の現場で出会った子どもたちが、私と同じように様々な形で、自分へのやりきれなさを抱えていたこと、またそのことに対し、私は国語教師としてことばの学びの枠組みを通して、彼らと解決の糸口を探そうとしていたことに由来する。子どもたちとの出会いは、私が抱えるやりきれなさや国語教育とを結んでくれたし、修士論文として、国語教育と“研究”とをつないでくれた。

そして博士論文は、自分へのやりきれなさを回収・緩和する手段としての国語教育を形づくる研究となった。また、博士論文では新たな国語教育を形づくるために、改めて私自身が抱える自分へのやりきれなさに向き合うこととなり、そこでジュディス・バトラーやクィア・スタディーズと出会うことができた。博士論文は、自分へのやりきれなさ（卒論）と、国語教育への模索（修論）との結節点である。

このように、私にとってひとつの「総括」である博士論文をまとめるにあたり、多くの方々にご指導・ご支援いただいた。この場を借りて感謝申し上げたい。

まず、主任指導教員の難波博孝先生。卒業論文から修士論文、博士論文まで8年にわたりご指導いただいた。自分へのやりきれなさこそが“研究”につながると教えてくださったのも、大学の先生がこんなにも学生のことを思い、心配し、大切にしていることを実感させてくださったのも、すべて難波先生である。また8年経っても、自分の考えをなかなかことばにできない私を、先生はあたたかく、また辛抱強く導いてくださった。先生がいつも全力で私に向き合ってくれたからこそ、私も逃げ出すことなくここまで来ることができたと痛感している。先生、この8年変わることなく、公私にわたり見守ってくださりありがとうございました。これから少しでも恩返しができるよう頑張りますので、いつまでも私の先生でいてください。

そして、吉田裕久先生。博士課程前期から引き続き、副指導教員および副査としてご指導いただいた。吉田先生のご指摘はつねに的確で、特別研究の時間はもとより、あらゆる機会に勉強させていただいた。吉田先生の研究へのご姿勢、国語教育への思いは熱く、先生にお会いする度身が引き締まる思いと、先生の情熱への敬意が湧き上がった。先生、学部生の頃から数えて9年もの間、ありがとうございました。これからもご指導いただきますよう、よろしく願い申し上げます。

ます。

同じく副査の木原成一郎先生には、博士課程後期の3年間ご指導いただいた。1年次の博士論文構想発表会では、私の稚拙な発表に対し、あたたかいご指導と激励のお言葉をいただいた。学習開発専攻に入学したばかりで存じ上げる先生がほとんどなく、加えて主任指導教員が事情でご欠席という状況の中、木原先生の存在が本当に心強かったのを記憶している。木原先生、ありがとうございました。これからもよろしく願います。

また、山元隆春先生にも様々な場面でご指導いただいた。大学や学会でお会いすると、必ず優しい笑顔で接して下さり、いつも快く相談に乗って下さった。学位論文の2次審査では、お忙しい中わざわざ足を運んで下さり、鋭いご助言をいただくことができた。先生、とってもうれしかったです。ありがとうございました。これからは是非、ご指導のほど願います。

松本仁志先生には博士課程後期から、主に特別研究でご指導いただいた。先生のやわらかでユーモアあるお人柄が表れたご指摘・ご助言から多くのことに気づかせていただいたと思っている。松本先生、ありがとうございました。また、いろんなお話をお聞かせください。

また、同じ大学院生のみなさんにも、たくさんのご指導・ご支援をいただいた。

出雲俊江さん、西本喜久子さん、藤川和也くんには、同じ学年として学ばせていただくことが多く、3人の存在が何よりの励みとなった。出雲さんと西本さんは、人間的にもいたらない点の多い私に対し、母のようにあたたかく接して下さった。出雲さんと西本さんと、毎週金曜の昼食をご一緒できたのは本当に幸せでした。ありがとうございました。これからは末長く、よろしく願います。

藤川くんは同年齢という親近感と、優しく大らかなお人柄ゆえの安心感をつねに与えてくださる方だった。研究における問題意識も近く、いろんな話をするのができ、この経験は私にとって得難いものであった。藤川くんありがとうございました。これからはいろんなことについて、たくさんたくさん一緒に考えましょう。

さらに、大学院生としてともに学ぶことのできた、以下の方々にも感謝申し上げたい。

博士課程前期から同じ学年、同じゼミで励まし合った青砥弘幸くん、同じ長崎出身で楽しい時間を過ごさせてくれた谷口直隆くん、台湾のことをはじめ、いろんなことを教えてくれるパワフルな余亮閣さん、いつも気配りを欠かさない優しい加藤健吾くん、現場と研究をつなごうとする情熱から、様々なことを教えて下さった吉波徳香さん、同じ問題意識からたくさんのお話をすることができ、ともに励まし合った中川彩さん、様々なことを抱えながらも頑張る姿を見せてくれた梶川恵理さん、穏やかなお人柄と素敵な笑顔で、私にとって特別研究では欠かせない存在だった大村正樹くん、研究に対する熱心な姿から学ばせていただくことの多かった佐々木智明先生、研究のおもしろさと丁寧さで、つねに注目させていただいていた花尾彩さん、明るい笑顔で一生懸命発表を頑張る村田歩美さん。そして、私にとってあまりに近く大切な吉村美紀さん、秦恭子さん、中井敦子さん、宮本法子さんの存在は、私の“研究”を支えてくれました。みなさん、本当にありがとうございました。

また、私をつねに支援し続けてくれる家族へも、この場を借りてお礼を申し上げたい。

お父さん。わがままを言うことも、衝突することもあったけど、お父さんの様々な援助がなけ

れば私はここにいませんでした。本当にありがとうございます。これからも家族として、ずっとずっとよろしくね。そしてお母さん。いつも私の支えになってくれてありがとうございます。お母さんは、亡くなっても私にとっていつまでも大きな、大切な存在です。

弟の拓己は、いつもそっと私を支えてくれています。何かあれば一緒になって考え、悩んでくれる。私は本当に弟に恵まれたと思っています。いつもありがとうございます。これからもずっと仲良くしてください。

そして原田家のみなさん。お義父さんとお義母さんには多くのことでお世話になり、本当にありがとうございました。お2人からのあたたかい応援が、苦しいときの支えとなりました。また、路世さん、大志さん、優子ちゃん、太郎くん、由香さん、京子さん、石田さん、海くん、菜月ちゃん、悠希くん、翔真くん、遥斗くん。みなさんの存在は、家族の少なかった私にとって、何物にも代えがたい財産です。いつもありがとうございます。これからもよろしく願いいたします。

最後に夫・原田大介くんへ。

「ドクターの3年間は本当にしんどいから、なるべく別居は考えないようにしよう」と言って、自身の就職を調整してくれたことに、本当に感謝しています。ドクターの3年間、修士のときからは想像できないほどに辛かったです。ここまで来ることができたのは、ひとえにあなたのおかげです。ありがとうございます。修士のときは院生室やカフェでやっていた2人ゼミが、結婚を経て、博士の頃には平日の夜や、休日に自宅で行われるようになりました。日々の生活も、研究も、あなたと2人3脚で何とか乗り越えられました。私は毎日、だいちゃんとうさぎのぼろりのおかげで、様々なことを感じ、考え、歩みを進められています。本当にありがとうございます。これからも2人が納得するような、おもしろい関係性を築いていけますように。おもしろい研究ができますように。

2009年1月8日 永田麻詠