

国語教育における自己観の考察 —新たな自己観の構築に向けて—

キーワード：一元的自己観 多元的自己観 両義的な自己観 県立広島大学非常勤 永田 麻詠

0 はじめに

本稿の目的は、国語教育の先行研究に見える自己観を抽出し、本稿が示す観点から整理・検討して、その上で国語教育がどのような自己観に立って行われるべきか、国語教育において新たな自己観を構築することである。

そのために本稿では、次の流れで論を展開する。

- (1) 学習者が持つ自己観をふまえながら、国語教育の先行研究に見える自己観を考察する観点を示す。
- (2) (1) で示した観点から、国語教育の先行研究に見える自己観を抽出した上で、整理・検討する。
- (3) 国語教育の先行研究における自己観の課題を指摘し、国語教育がどのような自己観に立つべきか、新たな自己観を構築する。

1 問題の所在

永田 (2009) では、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) や雑誌『国語科教育』、また 1998 年および 2008 年度版学習指導要領を考察した結果、国語教育の目標において、自己形成や自己認識、自己確立などが多く掲げられていることを確認した。

たとえば『国語科教育学研究の成果と展望』においては、話すこと・聞くことや書くことの目標を自己形成の観点から明らかにする倉澤栄吉の論や、読みにおいて自己の認識を広げる主体的読者を育てようとする田近洵一の論が確認できる。また、1998 年度版および 2008 年度版小学校学習指導要領解説国語編では、国語科の目標のひとつに自己形成が掲げられている。

以上のことから国語教育は、自己と深いかわりを持つ学問領域であり、国語教育において自己は、目標論の中核をなしていることが明らかとなった。しかし、国語教育における自己をめぐる議論は、学習者が持つ自己観の傾向を十分にはふまえていないように思われる。国語教育は学習者の実態をふまえてなされるべきであり、国語教育における自己の議論も、学習者が持つ自己観の傾向を当然ふまえて行われるべきである。

では、学習者はどのような自己観の傾向を持っているのだろうか。本稿では、若者の意識や行動の特性とその変化をめぐって、10 年にわたり調査した社会学の若者論が、学習者が持つ自己観の実態に即した論を展開する上で示唆に富むと考え、社会学の知見を考察の手がかりとする。

社会学における若者論やコミュニケーション論では、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「多元的自己」について浅野智彦は、「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」(浅野 2008) と指摘する。

一方、状況志向の多元的自己観に対し、どのような場や状況、関係性においても、つねに「自分らしさ」を優先し、自己の一貫性や整合性を重視するような自己観、アイデンティティの確立をよしとするような自己観を社会学では「一元的自己観」としている。

浅野ら青少年研究会 (代表・高橋勇悦) が行った、都市部を中心とした若者の意識や行動に対する調査では、多元的自己観を持つ若者が全体の 77.2% を占め、一元的自己観を持つ若者は 13.2% 存在すると報告されている (岩田 2006) 。

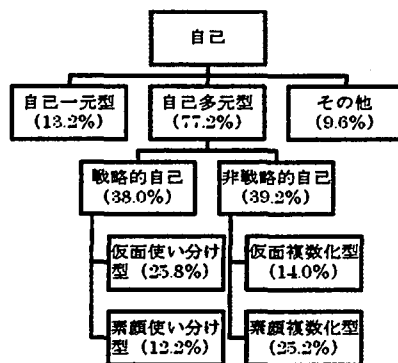
この調査は、都市部を中心とした若者の意識と行動の特性とその変化を明らかにする目的で、1992 年、2000 年、2002 年の 3 回にわたり行われた (浅野 2006)。調査対象は、東京都杉並区と神戸市灘区・東灘区に住む 16 歳～29 歳である。

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。青少年研究会のメンバーである岩田考は、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」¹⁾ に分類する (岩田 2006)。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と指摘する。

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。

岩田による若者の自己観



この調査結果からは、場や状況、関係性によって自己のありかたを気軽にスイッチする多元的自己観が、若者において多数派であることがわかる。学習者たちは、確立され一貫した自己観よりも、状況により複数の自己を整合性がないままに使い分ける多元的自己観を持つ傾向があると言えるだろう。

2 考察の観点

このように、多くの学習者が多元的自己観を持つとされる中で、国語教育ではどのような自己観が見られるのだろうか。ここで社会学の知見を援用しながら、国語教育の先行研究においてどのような自己観が見られるのか、考察するための観点を提示する。

- ・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に繋がっていること。
- ・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に繋がっていること。

岩田の報告によると、「自己多元型」の若者には、「自分がどんな人間かわからなくなることがある」など、〈自己拡散〉の指向が【仮面使い分け／複数化型】を中心に見られるという。多元的自己観を持つ若者たちには、多元化した自己のそれぞれが自分自身であるという実感を持たず、複数の自己がばらばらであると感じる者も少なくない。このことから本稿では、複数の自己それぞれに一貫性を見出すか見出さないかだけでなく、ひとつひとつの自己が自分自身として連続しているかどうかも考察の観点として必要だと考えた。

また社会学における自己多元性は共時的観点から論じられているが、教科教育では、「授業前後で学習者はどう変わったか（変わらなかったのか）」という見方も重視されていると考え、通時的の観点も考慮した。

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、場や状況、関係性において存在する複数の自己が、つねに一貫しており整合性があるということである。たとえば、一元的自己観は共時的一貫性のある自己観であり、多元的自己観は共時的一貫性のない自己観であると言える。

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ても、それらがゆるやかに繋がっているということである。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ような状態は、共時的連続性がないととらえる。

また通時的一貫性とは、たとえばジョージ・ハーバード・ミード（1934=河村1995）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。たとえば授業前後で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ている。そのとき、通時的な自己の変化を本質的な主体の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。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。対して通時的一貫性がないというのは、バトラー（1990=竹村1999）のように主体の本質性を疑い、言説実践の結果として自己をとらえることである。

一方通時的連続性とは、昨日の自分も明日の自分も自分であると思なすとらえかたであり、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。通時的連続性がない場合は、統合失調症などに見なされることがある。

以上の観点を次の図のように整理した上で、国語教育の先行研究を考察していく。

	[A]	[B]	[C]
通時性	通時的一貫性○ 通時的連続性○	通時的一貫性× 通時的連続性○	通時的一貫性× 通時的連続性×
共時性	共時的一貫性○ 共時的連続性○	共時的一貫性× 共時的連続性○	共時的一貫性× 共時的連続性×

↓
一元的自己観

↓
多元的自己観

【A】および【D】の自己観を本稿では、社会学の知見を参考に「一元的自己観」とし、複数の自己に対して一貫性も連続性も見出さない【F】の自己観を「多元的自己観」とする。ただし通時的に自己の連続性を見出せない【C】には、先に述べたように統合失調症などの事例が考えられ、本稿では考察の域をこえると考え。よって【C】への言及は今後の課題とし、【F】のみを多元的自己観とすることを注記しておく。

3 国語教育における自己観の抽出

本稿では考察対象の中心を、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』)で取り上げられた先行研究および『国語科教育』掲載論文のうち、「自己」²⁾の観点が論を展開する上で重視されているものとする。

『成果と展望』では、話すこと・聞くことや書くことの章において、人間形成・自己形成を重視する倉澤栄吉の論が取り上げられている(藤森 2002; 高野 2002)。倉澤栄吉は国語教育の目標を人間形成・自己形成ととらえ、人間形成や自己形成の話すこと・聞くこと教育、書くこと教育を提案した。

「話すことは聞くことである」(倉澤ほか 1970)とする倉澤は、対話の拡大解釈として自己内対話を提示する。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(倉澤 1978)。

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・自己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・

自己形成は、「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。

倉澤と同じく、『成果と展望』において領域横断的に取り上げられているのが、西郷竹彦の論である。西郷は、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(西郷 1996)。

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の意味づけ、表現していくか」(西郷 1996)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。

西郷の国語教育論は、自己をよりよい方向に向かって主体として育てるという点から、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通時的一貫性がうかがえる。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浜本純逸である。浜本(1993)では、自己の内面を認識することが重視されており、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」(浜本 1996)学習者を育てることが重要であることを主張する。

加えて浜本は『国語科新単元学習論』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(浜本 1997)、さらには「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も身につけ、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)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) 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。

さらに主体形成に関しては、『成果と展望』においても取り上げられているように(田近 2002)、田近洵一が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)

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る主体の内実を形成するもの」(田近 1975)であるべきだと強調している。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)、ことばの教育を「人間解放・主体形成の教育」(田近 1975)であるべきだと主張している。

「新しい自己の形成」(田近 1975)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が、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。

また、『成果と展望』では「文学教育論の展開」として、府川源一郎や田中実の論が取り上げられている(高木 2002)。府川は、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(府川 1995)。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」である。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。(府川 1995)

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)。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」(Mead,1934=河村 1995)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」(船津 2000)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」の問題について、〈わたしのなかの他者〉と了解不能の《他者》という概念から論を展開する。

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）。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」（田中 2001）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。

〈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、倒壊する自己が主体として想定されていること、倒壊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、観点として確認できなかった。

一方、山元悦子（1996）は、対話を「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。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。

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（山元ほか 2007）。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」（山元ほか 2008）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。

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、ジュディス・バトラーの「行為体」概念³⁾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」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し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、「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」（山元 2002）と投げかける。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。

国語教育における安定した主体を問題化する山元は、自己の安定性を疑う論を展開しており、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。一方共時性の観点は、山元の論からは確認できなかった。

また難波博孝と牧戸章（1997）は、学習者の学力や

言語発達を把握するために、「言語活動の心内プロセスモデル (PML)」を提案している。この難波・牧戸の論を下敷きに、難波 (2000) は、メタ認知活動において私たちの脳内には、「複数の・異なる位相の」自己が存在していると指摘する。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、「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。

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できるように、難波は「文学体験」における「典型化体験」として、文学体験を経た自己といつもの自己との対話や葛藤を重視しており (難波ほか 2007)、共時的一貫性は拒否しつつも、共時的連続性を見出していることがわかる。また、通時的観点は確認できなかった。

4 国語教育における自己観の整理と課題

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
倉澤栄吉、西郷竹彦、浜本純逸、田近洵一、田中実
- ・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
- ・共時的一貫性はないが共時的連続性はある自己観
山元悦子・稲田八穂、難波博孝

複数の自己に通時的一貫性や共時的一貫性を見出すとき、それぞれの自己は当然連続している。複数の自己に一貫性を見出すが、それぞれの自己に連続性はないという状態は想定できない。よって、通時的一貫性のある自己観とは【A】に該当し、共時的一貫性のある自己観とは【D】に該当する。このことをふまえ、先行研究に見える自己観を次のようにさらに分類する。

- ・【A】を持つ自己観…倉澤栄吉、西郷竹彦、浜本純逸、田近洵一、田中実

⇒一元的自己観

- ・【A】と【D】を持つ自己観…府川源一郎

⇒一元的自己観

- ・【B】を持つ自己観…山元隆春

- ・【E】を持つ自己観…山元悦子・稲田八穂、難波博孝

このように分類してみると、国語教育の先行研究は、複数の自己に一貫性を見出そうとする一元的自己観を持つものが多く、複数の自己に一貫性も連続性も見出さない多元的自己観を持つものは見られなかった。

国語教育においては【A】や【D】の一元的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見なされる傾向があると考えられる。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】の一元的自己観を暗黙の前提として各研究を展開しているのである。このことから国語教育における自己観は、多くの学習者が持つ多元的自己観とはずれが生じていると考えられる。

また、一元的自己観そのものにも課題がある。それは、自己の一貫性や整合性を重視するあまり、自己の多様性を認めることができず、固定した自己イメージにとらわれてしまう点である。

このような自己観に立って国語教育が行われれば、学習者の思考力や言語活動も一貫性が重視され、学習者の一元的な思考力や言語活動を育てることにつながる。また一元的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となると考えてしまう。一元的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。一元的自己観に立つ読むこと教育は、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学習者にまとめさせる。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。

では、多くの学習者が持つとされる多元的自己観を国語教育に導入すればよいのだろうか。ここで多元的自己観にも問題があることを指摘しておきたい。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）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）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。多元的自己観とは、複数の自己に一貫性がないばかりではなく、連続性をも欠けた自己観なのである。

このように、複数の自己に対して一貫性も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。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、浅野が以下に指摘する問題と同様のものである。

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」（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）

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。

こうした状況は、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問題である。よって【F】のような多元的自己観に立って国語教育が行われれば、状況的な自己を切り離すことで生じてしまう場渡り的な言動や、無責任なコミュニケーションが学びの対象とされないこととなる。このような問題に関しては、国語教育における多くの先行研究は学習者の言動やコミュニケーションの責任を迫るものであり、一定の成果を挙げていると言える。国語教育は、学習者が持つ自己観の傾向をふまえた上でなされるべきであるとは言え、多元的自己観に立って教育が展開されれば、深刻な課題に直面することになるだろう。

以上の考察から国語教育の先行研究に見える自己観には、一元的自己観の課題が指摘できる一方、社会学が提示する多元的自己観にも問題が確認できた。そのため、一元的自己観の課題を乗り越えるために、多元的自己観を国語教育に導入すればいいというわけではないことが明らかになった。では、国語教育はどのような自己観に立つべきなのか。

一元的自己観と多元的自己観の両方の課題を克服するためには、通時的—一貫性や共時的—一貫性を拒否しつつも、通時的連続性や共時的連続性を重視することが重要である。このような学びの姿は、【A】と【D】および【F】を拒否する自己観に立つ教育、すなわち【B】と【E】に立つ教育である。国語教育の先行研究や実践において、【B】または【E】の自己観に立つ教育は、部分的に見られた（たとえば山元悦子・稲田八穂のこ

コミュニケーション教育や、難波博孝の母語教育としての国語教育理論など)。ただし【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。本稿で提案したいのは、一貫性を拒否し連続性を重視する【B】と【E】を兼ね合わせた自己観である。

複数の自己における一貫性を拒否しつつも、連続性を重視する自己観に立てば、学習者の思考や言語活動を一元化することもなく、一方で学習者のことばひとつひとつに責任を迫ることができる。こうした【B】と【E】を兼ね合わせた自己観を、本稿では両義的な自己観と呼ぶことにする。

5 国語教育における新たな自己観の構築

国語教育は学習者のことばの学びを深めるために、複数の自己における一貫性を拒否しつつも、その連続性を重視する両義的な自己観に立つ必要がある。しかし複数の自己に対して連続性を見出すことは、結果として自己観を固定し、自己に対して一貫性を付与することにならないだろうか。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、相反するものではないだろうか。

こうした問いに対し、本稿ではジュディス・バトラーの論を援用して解決を試みる。国語教育における新たな自己観の構築を目指す上で、ジュディス・バトラーの理論を援用する理由は、バトラーが自己を言説実践の結果、すなわちことばによって自分自身としてふるまった結果と見なしているからである。こうした論は、国語教育における新たな自己観を考える本稿にとって、参考になると考えるからである。

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」(Butler,1990=竹村 1999)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」(=subject)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。

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出す。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。(Butler,1990=竹村 1999)

「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も、いかなる自己観を持っても、「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「法」からの支配を「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」(Butler,1990=竹村 1999)であるとするバトラーは、「法」という規則の内部における言説実践の反復を performativity とした。

社会的なカテゴリーによる自己認識など、「法」の内部において言説実践を反復すること(=performativity)は、社会的カテゴリーによる自己認識がつねにすでに攪乱しているように、「法」に支配されながらもその支配を「失敗」させ、言説実践そのものもずらし、攪乱させる。この「失敗」や攪乱に、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見ることができる。

たとえば私は、「女性」として自身を認識しており、「女性」という自己観を持っていると言うこともできる。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」という自己観は、「法」によって規定された「女性」として構築可能なものでしかない。「女性」という自己観を持つということは、「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」としての自己観を持つこととなる。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。

私たちの自己認識には自己の攪乱が、自己の攪乱には自己認識が伴っているのである。バトラーの performativity 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。

複数の自己のひとつひとつを、その都度きちんと認識しようとするのが、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性を迫る。またそれは、自己を攪乱することでもあるし、学習者に対して、一貫性のないままに豊かに広がることばの学びを実現させるものであり、一方でその都度のことばの責任を迫るものである。よって、ことばの教育を担う国語教育において必要なのは、一貫性を拒否しつつ連続性を重視する両義的な自己観なのである。

6 おわりに

本稿では国語教育における自己観を整理し、一元的自己観の自然化という国語教育の課題を指摘した。また、一貫性を拒否し連続性を重視する両義的な自己観の有効性を示した。今後は、複数の自己における一貫性を拒否しつつも、連続性を重視する自己観に立つことばの教育は、どのような具体化が可能なのか、両義的な自己観に立つ国語教育実践を提案していきたい。

【注】

- 1 「 」と【 】の使い分けは、岩田によるものである。
- 2 本稿において「自己」とは、自己、自分、自分自身、私、主体、アイデンティティという語をまとめたものとする。
- 3 「行為体」とはバトラーが示す agency 概念に対し、竹村和子が当てた日本語訳のことである (Butler,1990=竹村 1999)。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。

【引用参考文献】

- 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
- 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
- 北田暁大 (2002) 『広告都市・東京—その誕生と死』、廣済堂出版
- 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
- 倉澤栄吉 (1978) 『話しことばとその教育』、新光閣書店
- 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
- 鈴木謙介 (2005) 『カーニヴァル化する社会』、講談社現代新書
- 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
- 高木まさき (2002) 「読むことば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
- 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
- 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 (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
- 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 (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
- 永田麻詠 (2009) 『クリア・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平成 20 年度学位請求論文
- 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) 『言語理論教育の探究』、東京書籍、pp.34-49
- 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・牧戸章 (1997) 「言語活動の心内プロセスモデル」、『国語科教育』第 44 集、pp.145-154
- 難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『国語科授業改革双書No2 文学体験と対話による国語科授業づくり』、明治図書
- バトラー, ジュディス (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
- 浜本純逸 (1993) 「シンポジウム提案三 生涯学習時代の国語教育」、『国語科教育』第 40 集、全国大学国語教育学会、pp.30-34
- 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
- 府川源一郎 (1995) 『文学すること・教育すること—文学体験の成立をめざして』、東洋館出版社
- 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
- 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
- ミード, ハーバード, ジョージ (1934)、河村望訳 (1995) 『精神・自我・社会 (デュエイ=ミード著作集 6)』、人間の科学社
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説国語編』、東洋館出版社
- 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 (2004) 「シンポジウム提案 2 国語科におけるコミュニケーション教育の方向」、『国語科教育』第 56 集、全国大学国語教育学会、pp.6-7
- 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
- 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