

「語り直す力」を育てる文学教育

—「語り」から「語り直し」へ—

佐々原 正 樹

(2013年10月3日受理)

Literature Education that Nurtures Retelling Skills
— From telling to retelling —

Masaki Sasahara

Abstract: The purpose of this study is to obtain an understanding from narrative concepts (story and telling) with the aim of rebuilding literature education. Accordingly, we focused on the act of “telling” to establish a theory. As a result, the following findings were obtained: 1) the skills of retelling (wider meaning) required the skills of telling, listening and retelling; 2) the skills of retelling (wider meaning) can be developed by using literary texts because (a) both stories of life and stories of fiction are texts and (b) literature functions to foster the skills of retelling; and 3) the skills of retelling can be nurtured by ensuring equality and half-positionality (securing a place for one to observe conversation objectively) in class.

Key words: retelling skills, narrative, literature education, reflective process, observe
キーワード：語り直す力、ナラティブ、文学教育、リフレクティブ・プロセス、眺める

はじめに

本稿の目的は、文学教育を再構築するために、ナラティブ(物語、語り)概念から知見を得ることである。そのために、まず、行為としての「語り」に注目し、ナラティブの概念を「語り直し」までに拡張する。続いて、国語科教育において、「語り直す力」を育成する必要性について論じる。これまでの文学教育では、語り手によって生成された「物語」を、読み手(学習者)が、自分の内部に「作品」を構築することが中心で、その「物語」を「語り直す」ことが十分位置づけられていなかった。最後に、「語り直す力」を育てる授業を構想するための知見を示す。

1. 「物語ること・聴き取ること」

1.1. ナラティブとは何か

ナラティブという言葉で注目されている。ナラティブは「物語、語り」と訳されることが多い。Polkinghorne (1988) は、以下のどれかを意味すると述べている。1) 物語を作る過程、2) 物語の認知的枠組み、あるいは、stories, tales, あるいは histories とも呼ばれる物語を作る過程の産物。野口(2009)は、「具体的な出来事や経験を順序だてて語る行為、およびその産物を同時に表す言語行為の一形態」と定義し、行為としての「語り」と、産物としての「物語」を使い分けている。やまだ(2000a)はナラティブと互換的に用いることが多いとし、「物語」を「二つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」と定義し、行為

に注目する。また、河合（2001）も「何かと何かをつなぐ役割をもっているとともに、何かと何かがつながることから生まれてくる」としている。ナラティブ（物語、語り）は、「つなぐ」ことに本質があり、産物としての「物語」だけでなく、出来事をつなぎ、「経験を組織化し、意味づける行為」（Bruner 1990）として重要と言える。本論では、産物を「物語」、行為を「語り、物語る」と区別する。

1.2. 方法としての「物語、語り」

ナラティブの概念を手がかりに、様々な分野の見直しが始まっている。例えば、医療領域では、ナラティブ・ベースド・メディスン（narrative based medicine（Charon 2006）や病いの語り（illness narrative（Kleinman 1988）が提唱され、物語と対話に基づく医療が行われている。臨床心理の領域ではナラティブセラピーが注目され、新しい臨床実践が行われている。また、福祉領域でもポストモダン・ソーシャルワークがナラティブに注目し、当事者の「語り」を基軸にした実践を模索している。「物語、語り」は、このような臨床領域における実践の方法としてだけでなく、社会学や文化人類学（ナラティブ・エスノグラフィー）にみられるような物事や人の関係性を見出すための研究方法としても注目されている。

1.3. 物語的行為 I 「物語る / 聴き取ること」

1.3.1. 「物語る」ことの必要性

なぜ、様々な領域において、ナラティブ（物語、語り）が求められているのか。クラインマン（1996）は次のように言う。

「患者は病いの経験を、つまり自分自身や重要な他者にとってそれがもつ意味を、個人的なナラティブとして整理するのである。病いのナラティブは、その患者が語り、重要な他者が語り直すストーリーであり、思うことに特徴的な出来事や長期に渡る経過を首尾一貫したものにする。」

医療現場を例に、「物語る」ことの重要性を指摘している。言葉は、「物語」という形式をもつ時、大きな説明力や理解力を発揮する。「物語る」ためには、人は自分に起こった出来事を「はじめ、中間、終わり」という時系列の中に位置づけ、一貫した「意味」を示そうとする（時間的認識）。また、「物語る」ためには、出来事を空間に配置し、登場人物の位置関係を示し、出来事の一貫した「つながり」を示そうとする（空間的認識）。つまり、人は、経験を物語ることで、他者に理解してもらい、説明することが可能となる。また、物語ることで、自己の経験を意味づけ、理解し、自己の人生を意味づけることが可能となる。だからこそ、今、臨床領域を中心に、「物語る」ことが求められて

いると言える。

1.3.2. 「聴き取る」ことの必要性

また、シャロン（2011）は、医療関係者に求められる力量として、次のように述べている。

「科学的な有能な医学だけでは、患者が健康の喪失と正面から向き合い、病気や死に意味を見出すための援助にはならない。医師に求められる専門性とは、進歩しつつある科学的な専門知識を持つと同時に、患者の言葉に耳を傾け、病いという試練を可能な限り理解し、患者の語る病いのナラティブ（narrative：物語）の意味づけを尊重し、目にしたことに心を動かされて患者のために行動できるようになることである。」

さらに、次のように述べる。

「各人が、他人に降りかかってきた特定の出来事を、普遍的に当てはまるようなものとしてではなく、個別の意味ある状況として理解できるようにする。物語的でない知は、特定のものを超越ることによって普遍的なものを描き出そうと試みるが、物語の知は個々の人間をていねいに観察し、生活状況をつかみながら、個別的なものを明らかにすることで人間的な状況を描き出そうとする。」（シャロン 2011）

医者は「死」や「病気」について生物学的な現象、つまり、だれにでも当てはまる「普遍的な」枠組みの『病気や死』のみから捉えようとしてきた。しかし、個別の『病気や死』つまり、その出来事をその人にとっての意味ある状況として理解できる必要がある。そのためには、「物語を聴き取る力」「物語を受け取る力」を必要とする。このような「聴き手」の必要性がナラティブに注目させていると考えられる。このような「聴き手」の必要性は医療現場だけではない。教育現場、福祉現場、さらに家庭での親子、友人等、今、様々な場で必要とされている。聴き手の不在が、「語ろうとしても聴いてもらえなかった物語」や「聴いてもらえない、語らせてもらえない物語」を生み出し、人間関係を希薄にしている。今、すべての人に他者の物語を「聴き取る力」が求められていると言える。

以上をまとめると、物語的行為は、共同行為であり、物語的対話を必要とする。「だれかに起こったことを、だれかが語り、それを聴き手が受け取る」という「出来事」「語り手」「聴き手」による物語的対話である。「物語」は、現実を組織化し、混沌とした世界に意味を与えてくれる（野口 2009）。ここでは、「物語る力」や「聴き取る力」、特に「聴き取る力」が重視され、「聴こうとしなかった物語」（野口 2009）を聴くことが目指される。だが、物語的行為はこれだけではない。

2. 物語的行為Ⅱ 「語り直し」

2.1. 「なぜ、「語り直し」なのか

物語的行為には、もう一つの物語的対話がある。それは、「語り手と聴き手との共同行為によって、新しい物語を創造する」という物語的対話である。つまり、「語り直す」ことで、新しい物語を生み出す物語的対話である。なぜ、「語り直す」という物語的対話を必要とするのか。一つには、「物語」は決して完成したものではなく、常に、生成過程だからである。バフチン(1996)は、「生きている限り、人間はいまだに完結しないもの、いまだ自分の最後の言葉を言い終わっていないものとして生きているのであり、「世界は開かれていて自由であり、いっさいは未来に控えており、かつまた永遠に未来は控え続ける」と言う。また、やまだ(2000b)は、「フィクションとしての物語、作者によって創造された「作品」、完成品」されてきた小説でさえ、絶えざる修正と生成によって書き換え途上の「草稿」から「草稿」の構成プロセスとみなされる」と言う。「物語」は、確かに、体験を「初め、中間、終わり」の中に筋立てることで、一貫した意味を与えてくれる。「聴いてもらえなかった物語」を聴くことで、固有の意味ある出来事を共有することを可能とする。同時に、バフチン(1996)ややまだ(2000b)が指摘するように、「物語」は常に、生成過程であり、複数の物語が併存したものである。だからこそ、「語り直し」続けることが必要なのである。

二つには、自己や他者の物語を語り直すことで、新しい自己や他者を生成することが可能となるからである。「物語としての自己」を語り直すことは、新しい自己を生成することに他ならない。人生には、予期せぬ困難な出来事が起こる。「身近な人が亡くなった」「会社を首になった」等、今までの物語では位置づけられないことが起こる。その時、人は新しい物語を必要とする。前へ踏み出すために過去を語り直す必要に迫られる。現在の物語を語り直すことによって過去の意味づけを変えようとする。アウグスチヌス(1976)が言うように、過去も未来も現在の中にある。この語り直しは、過去の出来事の意味づけを変えるためだけではない。未来へ時間軸を転換し、新しい未来に一步進めるためである。その時、新しい自己が生成される。物語的行為には、「物語ること／聴き取ること」と「語り直し」の二つが必要である。

三つには、「物語」は、現実の理解を助けると同時に、そのできた「物語」が、事態を理解する際に参照され、現実理解を一定の方向に導き、現実を制約する(野口2002)働きをするからである。つまり、「物語」が言

語で行われる以上、そこには、常に「語り手」や「聴き手」が存在する。その「物語」は「語り手」によって生成された「物語」であり、「聴き手」によって展開された「物語」でしかない。ならば、私たちに必要なのは、「この物語はこれでいいのか」と相対化し、自らに問い続けることである。「語り直す力」が常に必要である。また、「物語」は、常に、複数の選択肢があり、その中の一つが選ばれているに過ぎない。人間が、常に、「物語」の中で生きている以上、よりよく生きるためには、自分の「物語」を「語り直している力」が求められている。「物語る力」「聞き取る力」「語り直す力」をまとめて、「語り直す力」(広義)と呼ぶことにする。「語り直す力」(広義)は、人間が生きていく上での根源的な力となるはずである。

3. 「語り直す力」(広義)と国語科教育

3.1. 語り直す力(広義)とは

「語り直す力」(広義)は、1) 物語る力 2) 聴き取る力 3) 語り直す力(狭義)の3つの力からなる。「語り直す力」(広義)は、物語的行為(I、II)を行う中で、習得され、活用される。物語的行為は、二つの物語的対話を必要とする。一つは、「聴こうとしなかった物語」を聴き取るという物語的対話である。ここでは、「物語る力」や「聴き取る力」、特に「聴き取る力」が重視される。もう一つは、「新しい物語」を語り直し、創造するという物語的対話である。ここでは、「語り直す力」(狭義)が必要とされ、前とは異なった物語「オルタナティブな物語」の創造が目指される。

3.2. 「語り直す力」(広義)と文学教育

人生の「物語」を「語り直す力」(広義)を育成することが、文学教育の任務と考える。それは、文学の「テキスト」を拡張したものが、人生の「テキスト」に他ならないからであり、もう一つは、文学の機能面から考えてである。それぞれについて詳しく説明する。

1) 人生の「物語」とフィクションの「物語」

人生の「物語」もフィクションとしての「物語」も、共に、「語り手」によって生成された「テキスト」であり、「聴き手」によって展開された「テキスト」である。その過程は、次のような共通点を持つ。一つには、両者は共通の生成過程を持っている。人間は自分が生きている意味を求めよう、理解しようとする存在である。その意味づけは、人間が時間的世界の中に生きているため、絶え間なく変化する現実に秩序と意味を与える「物語」によって、初めて可能となる(リクー

ル 1987)。つまり、人生の「物語」は、生きている意味を求め、日々変化する出来事を、語り手が編集し「筋立」て、「実際に起きたかのように」物語った「人生のテキスト」と言える。フィクションとしての「物語」はどうだろうか。フィクションとしての「物語」も、語り手が出来事を取捨選択し、「筋立」て、「実際に起きたかのように」物語った「テキスト」である。ただ、フィクションとしての「物語」は、人間の経験に新たな可能性が開示され、変形され（リクール 1990）、「現実世界」の出来事を模倣しながらも、「現実世界」を超えた可能世界を描こうとした点に差異がある。だが、両者は共通の生成過程を持った「テキスト」である。

二つに、両者は共通の展開過程を持っている。ここで、アリストテレスの「ミメシス」概念を拡張し、生成から受容へと至る動的な過程として捉えたリクールを援用する。リクール（1987）はミメシス（模倣、再現）を「行為の能動的構成」、さらに、「現実の実践的行為」まで拡張する。ミメシス概念は三つの過程に分節化される。第一の局面は先形象化、言語化に先立って、行為や出来事の直観的に理解すること。第二の局面は、統合形象化、語り手の視点から統合し、テキストとして形象化すること。読み手としては、行為や出来事を筋立て、因果関係を理解することになる。第三の局面は、再形象化、読み手の内部に、独自の「作品」を構築すること。これらの過程は、人生の「物語」においても、聴き手は同じ展開過程をたどることになる。両者は、共通の展開過程を持った「テキスト」である。

三つに、両者は、「現実世界」の認識に影響を与える。人生において、人は「物語」を通して「現実世界」を認識しようとするため、「物語」は現実を制約していた。フィクションとしての「物語」はどうだろうか。リクール（1990）は、ミメシス（行動の模倣、再現）の第三の局面の説明の中で、「読むことにおいてテキスト世界が実現され、さらにはその世界が読者の現実世界へと投影される」と述べている。読み手は、自分の内部に展開されたフィクションとしての「物語」を通して、「現実世界」を認識していることになる。つまり、人生やフィクションを要素として生成／展開された「物語」は、再び、「現実世界」に戻り、「現実世界」の認識に影響を与えることになる。だからこそ、「物語」は「語り直し」を必要とし、「語り直す」ことでより「現実世界」を豊かに認識できるようになる。

以上のことを整理すると、図1のようになる。まず、語り手が現実世界の出来事（フィクションとしての「物語」では、模倣した出来事）を①選択・編集し、②筋立てる。その時、語り手は「現実にあったかのように」

うに」物語る。そうすることで、経験の意味づけ、その人（登場人物も）の人生の意味づけを可能にする。次に、語り手は生成した「物語」を通して、③「現実世界」を認識しようとする。ここまでは、「語り手による物語の生成過程」である。

次に、聴き手は、語り手と対話をしながら、まず、語り手の視点から④出来事を筋立てる。さらに、自分の背景的知識と関連づけて、聴き手（読み手）の内部に⑤作品を展開する。そして、聴き手（読み手）も、展開した「物語」を通して、「現実世界」を認識しようとする。ここまでは、「聴き手（読み手）による物語の展開過程」である。

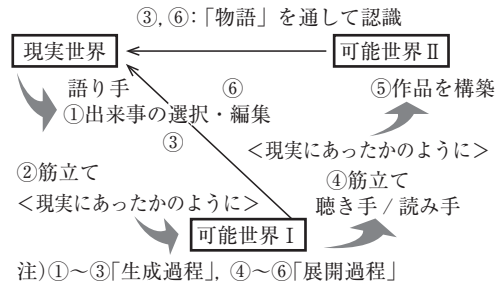


図1 物語の構成過程モデル

両者は共通の生成過程／展開過程を持った「テキスト」である。そのため、「物語る力」や「聴き取る力」を共に必要とする。また、生成／展開された「物語」は、「現実世界」の認識に影響を与え、現実を制約する働きをしている。そのため、「語り直す力」（狭義）を必要とする。つまり、人間を、「物語」の中を生き「物語る」存在として捉えるならば、フィクションとしての「物語」を「物語る」ことも、現実を「物語る」ことも同じと言える。つまり、「物語る」対象が、狭義の文学的テキストから、多種多様な人生というテキストへと拡大されたに過ぎない。文学作品を通して、「語り直す力」（広義）を育成することが、文学教育の任務と言えよう。そうすることで、現実を物語的「語り直し」の視点でとらえ直し、文学を日常の中に生かすことを可能にする。

3.3. 文学の機能より

文学は役に立つのか。サルトルは「飢えて死ぬ子どもを前にしては文学は無力である。」といい（平井 1968）、本居宣長（源氏物語玉の小櫛、1799）は「物語は、儒仏などの、したたかなる道のやうに、まよひをはなれて、さとりに入べきのりにもあらず。又国をも家をも身をも、をさむべきをしへにもあらず。」という。サルトルらの主張は、「文学は社会に役立つかどうかではなく、文学の本質は社会参加とは別の次元

にある」という主張であろう（平井 1968）。一方、文学が、政治的、社会的でない中立的作品であろうとしても、社会に組み込まれている限り、結果として、社会的・政治的な影響を与えているのも事実である。このことを筒井（1997）は、「どんな文学だってイデオロギー的なんだし、歴史や政治を無視しようとした文学理論ほど、かえって明確にイデオロギー的になっちまうの」と述べている。また、文学が社会改良のための宣伝機能として、積極的に政治利用された歴史もある。

文学教育が、文学作品を教材とした教育である以上、文学の種々の機能を援用した営みであるのは同然であろう。文学作品を読むという行為は、「作中人物が自分の人生を捉え直す過程」を「物語る」行為であり、「語り手」の描く世界を捉え直す行為でもある。また、文学作品の「物語」は、悪も毒も含み込む「物語」であるため、「読み手」が自分の内部に展開する「物語」を意識化・相対化させ、「語り直し」をさせることで、「物語」を生成し続ける大きな力となるはずである。このような文学の機能を援用することで、「物語」を「語り直す力」（広義）を育てることが可能であり、「物語」を「語り直す力」（広義）は、人生を変化させ、創造する力となるはずである。

確かに、文学は、飢えて死ぬ子どもを前にして無力かもしれない。しかし、文学を媒介として、「語り直す力」（広義）を育てることで、その子の死という出来事を自分の人生の中に意味づけ捉え直すことを可能とし、その子の死を意味あるものにするができる。ここに、文学教育の役目があるのではないだろうか。このような「語り直す力」（広義）は、文学を日常の中に生かすことを可能にし、人生を「語り直す力」となるはずである。

3.4. 「物語る力・聴き取る力」と国語科教育

「物語る力・聴き取る力」は、国語科教育において、どのように育成されてきたのだろうか。

表1に、「物語的行為」の場を示す。「物語的行為」の場を、「物語る場」と「聴き取る場」の二つに分け、それぞれを「書く－語る」、「読む－聴く」の観点からさらに分ける。1：読むことで展開する、2：聴くことで展開する、3：書くことで生成する、4：語ることで生成する、の四つに分けられる。

表1 国語科教育における「物語的行為」の場

	テキスト		出力	例
1	物語 (文字)	読むことで展開する「物語」	音声	物語的対話
			文字	感想、日記創作
2	物語 (音声)	聴くことで展開する「物語」	音声	物語的対話
			文字	インタビュー記録
3	経験	書くことで生成する「物語」	自己・他者物語	a 自伝、日記記録、新聞 ----- b 創作
4	経験	語ることで生成する「物語」	自己・他者物語	a 自己紹介、告白 友だちについての語り ----- b 創作

1：読むことで生成する「物語」は、国語科教育の文学作品の「読み」の授業の中で、3：書くことで生成する「物語」は、国語科教育の「作文」の授業の一部、及び国語科教育以外の場（例えば、日記指導）で、2：聴くことで生成する「物語」、4：語ることで生成する「物語」は、国語科教育の「スピーチ」の授業の一部、及び特別活動や帰りの会等を初めとする全教育活動の中で行われている。

これらのことから、次のような国語科教育の特徴が示唆される。1)「物語的行為」のほとんどが、「語り手が生成した物語を、読むことで読み手の内部に物語を生成する」場で行われている。2)「語り手－読み手」による「物語的間接対話」が中心で、「語り手－聴き手」による「物語的直接対話」はほとんど行われていない。

以上のことから、自分や他者の経験を時間的枠組みの中に位置づけ、固有の意味ある状況として物語ったり、他者の経験を意味ある物語として受け取ったりする場が位置づけられていない。「物語る力」「聴き取る力」を育成するためには、そのような場を新たに位置づけるか、あるいは文学的テキストを「読み取る力」の育成の中で、「物語る力」や「聴き取る力」の育成を行う必要がある。前者の場合、国語科の文学教育として行うのか、あるいは、新たな教科の中で行うのかの問題も残る。後者の場合、「テキスト」としての共通点と差異を理論的に明確にし、実践的工夫が必要であろう。

3.5. 「語り直す力」（狭義）と国語科教育

「語り直し」については、「ナラティブセラピー」の研究（マクナミ、ガーゲン 1997）や「自己物語」の研究（やまだ、2000c 2007）、臨床教育学の研究（皇

2012)の中では行われてきている。しかし、表1に示すように、国語科教育において「語り直す力」(狭義)の育成は十分に位置づけられていない。

国語科教育における先行研究や実践としては、荒木繁の「問題意識喚起の文学教育」(1953)や大河原忠蔵の「状況認識の文学教育」(1963)等のように「読み手」一人一人の社会や状況に対する認識の変革に焦点を当てた研究や実践がある。だが、これらの実践は、「読み手」の認識変革を目指しているものの、その状況認識している「自己」を問い直す視点が十分でない。状況を捉える力を育成しようとはしたが、そのように捉えている「自己」を相対化し、捉え直そうとはしていない。自分を認識するのも「私」であり、他者を認識するのも「私」である。つまり、「私」という目を通した認識でしかない。だからこそ、その認識そのものを、捉え直す視点が必要なのだが、「捉え直し」に焦点は当てられてはいない

文学教育の目標を自己変革あるいは自己形成、自己確立におき、自己の捉え直しを行おうとしている研究や実践がある(浜本1993, 田近 1975, 府川 1995)。だが、これらの実践や理論では、自己を「概念」と捉え、「物語」とは捉えていない。つまり、「自己」を「頭の中」の一貫性ある「もの」と捉え、状況(コンテクスト)の中で変化する「行為」として捉えていない。そのため、「語り直す」という行為に意識が向いていない。国語科教育の実践レベルでは、言語論的転回が十分に意識されていないのではないだろうか。

「語り直す力」を育成するためには、「物語」は常に複数あり、語り手(書き手)が生成する物語も、聴き手(読み手)が展開する物語も複数が併存可能である、という認識を共有する必要がある。また、物語の語り直しは、共同行為であり、「他者」あるいは「私の中の他者」を必要とする。だが、テキストの「読み」は、「語り手ー聴き手」関係ではなく、「語り手ー読み手」関係であるため、現実の語り手が存在しない。そこで、読み手は、常に「なぜ、語り手は…」と語り手の声を想定しながら、しかも、教室の他者との直接対話を重ねることで、「語り直す力」を習得しなければならない。「語り直す力」は関係の中にあると言える。

4. 「語り直す力」(広義)を育てる文学教育

4.1. 「語り直し」が起きる条件

はじめに、ナラティブ・アプローチ(ナラティブという概念を手がかりにしてなんらかの現象に迫る方法の総称、野口 2009)において、自己や他者の物語の「語

り直し」が起きている実践をもとに、そのような「語り直し」が起きている要因を考察する。本論文では、ナラティブ・セラピーの三潮流の一つとして紹介されることの多いトム・アンデルセン(2001)の「リフレクティング・プロセス」を取り上げる。次に、その考察をもとに、「語り直す力」を育成するための授業を構想するための知見を示す。

4.1.1. リフレクティング・プロセス

心理臨床に、家族療法という方法がある。「個人が問題ではなく、システムに問題がある」という考えから、カウンセラーチームで家族と面談をする。その方法を示す。

- 1) 家族と担当カウンセラーが面談をする。
- 2) それを他のチーム・メンバーが隣室からワンウェイ・ミラーを通して話し合いを観察する。
- 3) 担当者は、隣の部屋で他のメンバーとカウンセリングの方針について話し合う。
- 4) チーム全体で出た新しい見解を家族に示す。

この方法では、次のような問題点があった。チームの方が問題をよく理解しているという思いがあり、知識・経験の豊富な者が、未熟な家族に教え込むという関係が構築されていた。そのため、家族の「語り」を十分に聴かず、家族の中には、反発するものもいた。また、チームで方針をまとめていたため、チーム内の争いも出ていた。そこで、精神科医のT・アンデルセンは、心理臨床の場を次のように変更する。

- 1) 家族と担当カウンセラーが面談をする。
- 2) それを他のチーム・メンバーが隣室からワンウェイ・ミラーを通して話し合いを観察する。
- 3) 担当者は、隣の部屋で他のメンバーと話し合いの、家族が観察する。
- 4) 家族と担当カウンセラーが面談する。

(このようなプロセスを1回から数回繰り返す)

4.1.2. チーム、家族の変化

家族を「観察される」だけの立場から、「観察もする」立場に変更しただけである。だが、面接室は劇的に変化する。

まず、セラピストの変化である。①チームの「語り」が変化する。家族に「教え込む」という姿勢が崩れ、断定的な言葉づかいが減る。また、言葉づかいが専門家の言語から日常の言語に変化する。②チームの「聴き方」が変化する。家族の「語り」を真剣に聴くようになった。後でみられるという意識が、「聴き方」の変化も生んでいる。さらに、③家族への態度も変化している。これまでは、家族が見ていないということが横柄な態度を生んでいた。

次に、家族の変化である。人生という物語を語り直

そうと変化している。例えば、一方的に解決方法を教えられる物語から、自分たちで解決しようとする物語を生きようと変化している。これは、専門家の話し合いを「眺める」という場が、カウンセラーの考えを相対的に捉え、違った視点から「問題」を眺められるようになったためと考えられる。人生を物語ることは、自己を語ることであり、人生を語り直すことは、新しい自己を生成することである。

4.1.3. 語り直しが起きる条件の分析

「リフレクティング・プロセス」から考えられる「語り直しが起きる条件」について分析する。

1) 関係性の変化 対等性

一つに、「関係性の変化」である。チームは、常に「観察する側」であり、家族は、常に「観察される側」であった。「見る－見られる」という関係の固定化は、「ものの見方」の固定化へと繋がり、「権力関係」を生む。「より優れた問題解決力を持った」スーパーバイザーが、カウンセラーを指導し、「知識や経験の乏しい」クライアントに教え込むという一方向の関係性を作り出し、そして、「専門家－非専門家」という権力関係を生んでいた。ところが、専門家が「観察される」という場の設定が、このような「権力関係」、及び「ものの見方」を壊す装置として働いた。お互いが「観察される」という対等性がチームに変化をもたらす。チームは、家族の「語り」を真剣に聴き、語る言語も変化した。専門家の使う言語を使わず、断定的な表現が減る。

このような「専門家－非専門家」の対等性は、ナラティブ・アプローチのグーリシャン（1997）も「無知の姿勢」という表現で言っている。「無知の姿勢」とは、「自分はクライアントの生きる世界には無知であり、クライアントこそが専門家と考え、常に、教えてもらうという態度」のことである。シャロン（2011）やクラインマン（1996）の患者の語りを聴き取る姿勢にも通じる考えである。「リフレクティング・プロセス」の面白さは、この高度な専門性を、場を設定することで実現させた点にある。

2) 「会話についての会話を眺める」場の設定半当事者性

もう一つ重要なのが、「半当事者性」である。「半当事者性」とは、「当事者でありながら、それでいて、話し合いの直接の受け手でない距離感（図2）」を、こう呼ぶことにした。カウンセラーに語った家族が、今度は、専門家が自分たちのことを話しているのを眺める場、つまり、「会話についての会話を眺める」場を設定した。担当カウンセラーが、専門家チームで話し合ったことを家族に教える方法では、語り直しは起

こっていない。この違いは何であろうか。

この話し合いでは、「チームは優れたアイデアを出し、ある方向に導かなければ…」という悲壮感はいらない。なぜならば、自分たちに参考になる情報を取捨選択し、「未だ語られていない物語」を創造するのは家族自身だからである。このことと、「半当事者性」とはどう関わるのだろうか。

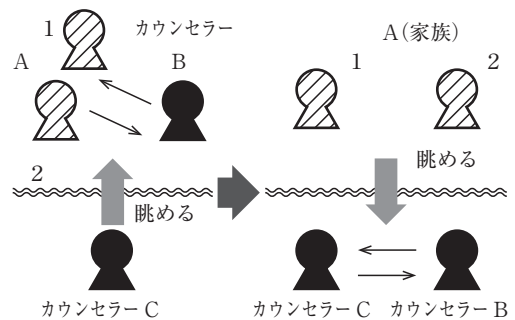


図2 「会話についての会話」を眺める場

「半当事者性」の具体的な条件としては、1) 「眺める」対象が、自分たちの会話についての「会話」であること。単なる傍観者ではない。次に、2) 認知的過程と社会的過程が切断されていること。チームは、カウンセラーより権力を持っている。そのため、チームから直接指示されれば、クライアントは黙って従うしかない。ところが、「眺める」という場は、両者が切断されており、語り手に直接反論できないが、指示に従う必要もなく、情報の取捨選択はクライアントに任せられる。「眺める」という場がクライアントの自由な自己内対話を保障する装置となっている。だから、「眺める」行為は、チームの考えを相対化して捉えることを可能にし、違った視点から「問題」を眺められるのである。さらに、3) 差異があること。チーム間で、あるいは、クライアントの考えと差異があれば、クライアントの自己内対話はより活性化される。1)、2) が不可欠で、3) はより望ましい条件と言える。「語る－眺める」を繰り返すことで、お互いの考えをより相対化して捉えられるようになる。

4.2. 「語り直す力」を育成するための授業の構想

「リフレクティング・プロセス」をモデルを基に、授業を構想する。

語り直しが起きる条件は二つあった。一つは、クライアントとカウンセラーの「対等性」を確保することである。そのためには、「観察する－観察される」という関係を固定化しないことであった。二つには、「半当事者性」である。当事者でありながら、それでいて、

話し合いの直接の受け手でない、「会話についての会話」を「眺める」場を設定することである。具体的には、三つの条件が必要であった。1)「眺める」対象が、自分たちの会話についての「会話」であること。2) 認知的過程と社会的過程が切断されていること。3) 差異があること。1), 2) が不可欠で、3) はより望ましい条件であった。

4.2.1. 文学作品の授業場面に援用

異質な他者とどう出会わせるか。「リフレクティング・プロセス」モデルをもとに考察する。

1) 関係性の变化対等性授業場面での「対等性」とは何か。

一つは、教師の位置が考えられる。教師と学習者の関係は、カウンセラーとクライアントの関係と同じように、知識・経験の豊富な者が、そうでない者に教え込むという関係に陥りやすい。そうならないためには、

双方が「観察する－観察される」ようにすることである。教師はカウンセラーとは違い、「観察される側」に立つことが多い。教師が語り、学習者がそれを聴く、つまり、見るという関係である。それを壊す装置としては、教師が「聴く側」、つまり、「観察する側」に徹底して立つことであろう。しかも、「学習者の発言は学習者が専門家」という姿勢で聴くことであろう。

次に、学習者同士はどうか。学習者の場合も、例えば、情報の量的な差異がある場合、情報の多い者から情報の少ない者へ一方的に「伝達」が行われる可能性が高い。つまり、情報の少ない者が一方的に「観察する側」になる。これが繰り返されると、そこには上下関係が生まれる。そうしないためには、情報の少ない者が「確認」や「質問」、あるいは、別のだれかに語る等の場を設定し、「観察する－観察される」場の固定化を防がなければならない。もちろん、学習者同士においても、「友だちの発言は友だちが専門家」という姿勢で、「理解しよう」「教えてもらおう」という姿勢で聴くことは重要であろう。ペアやグループ学習の導入は「観察する－観察される」関係が固定化しないため、「対等性」を確保するための装置と言えよう。

2) 「会話についての会話を眺める」場の設定半当事者性

「リフレクティングつめプロセス」モデルをもとに、「半当事者」を確保するための「眺める」場を具体的に考察する。

学習者 A が語り、学習者 B が質問をする。それに学習者 A が答える。二人だけで議論が盛り上がる。しかし、解釈等の語り直しはほとんど起こらない。むしろ、自分の考えに固執していく方が多い。また、他の学習者は傍観者になり、参加しなくなる。こういう

ことが起こりがちである。

では、どうすればよいのか。

図3に示すように、A が語り、B が聴き、C、D が観察する。今度は、観察していた C、D が、A の語りについて話し合う。それを A、B が「眺める」。こうすることで、1)「眺める」対象が、自分たちの会話についての「会話」であること、2) 認知的過程と社会的過程が切断されていること、を確保できる。

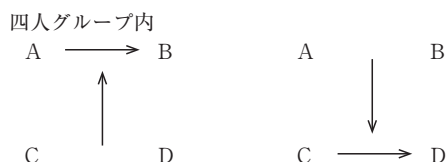


図3 四人グループによる「眺める」場の設定

これをグループで行うことも可能である。① A グループの話し合いを B グループが「眺める」。次に、② B グループが、「A グループの話し合いについて話し合う」のを眺める。③「眺めた」後、A グループはもう一度「学んだこと」を話し合う。こうすることで、条件を確保することが可能である。

一斉授業の全体交流でも工夫によって可能であろう。学習者 A が語り、みんなが聴く。聴いた学習者 C が「みんな」(A 以外) または、「教師」に向かって、A の考えについて質問や意見を述べる。そうすることで、A は、「自分の発言についての発言」を「眺める」ことが可能となる。ただ、認知的過程と社会的過程が完全に切断されおらず、不十分さは残るが、「半当事者性」を確保できる。また、教師が「聴き手」になることで、教師の役割も明確になる。

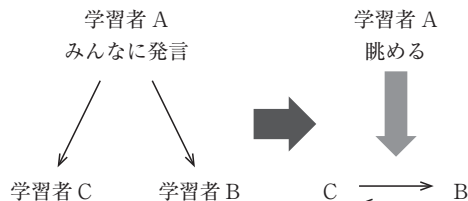


図4 全体交流における「眺める」場の工夫

筆者は、話し合いにおいて、「引用」方略(佐々原・青木2012, 佐々原2013)を提唱している。「引用」方略も、不十分ながらも「半当事者性」を確保するための一つの装置である。①他者の発言を「引用」して「質問」や「反対」意見を述べる。②その発言を「みんな」に向かって行う。そうすることで、被引用者にとって、「自分の発言についての発言」を「眺める」場となる。

また、被引用者は、自分の発言が引用されるため、友だちの発言に真剣に耳を傾けるようになる。さらに、「〇〇さんは…と言いましたね。でもね…」と論点が明確になり、「差異」も確保できるという利点もある。

5. 総合考察

5.1. 成果

本稿の目的は、文学教育を再構築するために、ナラティブ（物語、語り）概念から知見を得ることであった。そのために、ナラティブ概念を検討し、行為としてのナラティブ（語り）概念を「語ること・聴き取ること」から、「語り直し」まで拡張した。それは以下の理由による。1) 「物語」は常に、生成過程であり、複数の物語が併存したものだからである。2) 生成された「物語」は、現実理解を一定の方向に導き、現実を制約する働きをするからである。3) 自己や他者の物語を語り直すことで、新しい自己や他者を生成することが可能となるからである。その結果、次の知見が得られた。

一つには、人生の「物語」を「語り直す力」（広義）が必要とされている。物語的行為には、「物語ること・聴き取ること」の物語的行為と、「語り直し」の物語的行為が存在する。前者は、「物語る力」「聴き取る力」、特に、「聴き取る力」が重視され、「聴こうとしなかった物語」を聴き取る「物語的対話」が行われる。後者は、「語り直す力」（狭義）が必要とされ、「新しい物語の創造」する「物語的対話」が行われる。これらをあわせて、「語り直す力」（広義）とする。今、「語り直す力」（広義）が求められている。

二つには、「語り直す力」（広義）は、文学教育で育成すべきである。それは以下の理由による。1) 文学の「テキスト」を拡張したものが、人生の「テキスト」に他ならないからである。「人生（経験）の「物語」もフィクションとしての「物語」も共通の生成過程／展開過程を持つ「テキスト」である。また、どちらも生成／展開された「物語」が、「現実世界」の認識に影響を与え、現実を制約する働きをしている。つまり、フィクションとしての「物語」を「物語る」ことも、現実を「物語る」ことも同じであり、「物語る」対象が、狭義の文学的テキストから、多種多様な人生というテキストへと拡大されたに過ぎない。2) 文学テキストは、「語り直す力」を育成する機能を有しているからである。文学テキストには、自分の人生を捉え直した人物が描かれたり、あるいは、悪や毒を含み込んだ人物が描かれたりする。「読み手」が自分の内部に構築した「物語」を意識化・相対化させ、「語り直し」を

させることは、自分の「物語」を生成し続ける大きな力となるはずである。そのことが、人生を「語り直す力」となり、自己の人生を更新し続ける力となるはずである。

三つに、「対等性」及び「半当事者性」を確保することで、「語り直し」が起り、「語り直す力」を育成できる。具体的には、双方が「観察する－観察される」場を設定することである。「観察する－観察される」関係が固定化すると、そこに、権力関係が生まれ、権力関係が生まれれば、「聴いてもらえないため、語ろうとしない物語」や「語りたくとも語れない物語」が、生まれてしまう。双方による「観察する－観察される」場の設定は、権力関係破壊の装置になる。また、心理臨床において、カウンセラーの「無知の姿勢」という「対等性」がクライアントの「語り直す」契機になったように、「学習者と教師」、「学習者と学習者」の関係において、「友だちの発言は友だちが専門家」という姿勢で聴く姿勢も大事であろう。

「半当事者性」は、具体的には、「会話について会話を眺める」場を設定することで可能にする。「眺める」行為は、当事者でもなく、それでいてまったくの傍観者でもない距離感である。この距離感が自分の考えを相対化して捉えさせることを可能にする。文学作品の「テキスト」は、現実の語り手が存在しない。そのため、教室の現実の「異なる考え」と出会う必要がある。だが、出会うだけでは、「語り直し」が起らないことを心理臨床場面が証明している。教室において、具体的に提示した場がどの程度有効かは、今後の課題とする。

5.2. 課題

本稿では、「語り直す力」（広義）を育成する授業を構想するための知見を提示した。「語り直す力」（広義）は長期的、中期的、短期的視野を持って取り組むべきと考えている。今後は、具体的な授業実践を行い、長期的視野を見通した中で、その効果を検証する。また、今回はナラティブ・アプローチの一つの「リフレクティング・プロセス」を取り上げた。今後は、様々な場面で、「語り直し」が起っている事例を取り上げ、「語り直し」が起る条件を明確にし、「語り直す力」（広義）を育成するための文学教育の授業を開発していきたい。

【引用文献】

Anderson, T. ed (1991) *The Reflecting Team; Dialogues and Dialogues about the dialogues*, Norton.

- 鈴木浩二（監訳）（2001）リフレクティング・プロセス—会話における会話と会話，金剛出版 東京
- アウグスチヌス（1976）服部英次郎（訳）『告白（下）』岩波書店 東京
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- 岡本夏木, 仲渡一美, 吉村啓子（訳）（1999）『意味の復権—フォークサイコロジーに向けて』ミネルヴァ書房 京都
- Charon R. (2006) *Narrative Medicine ; Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- 斎藤清二他（訳）（2011）『ナラティブ・メディスン』医学書院 東京
- 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 30-40
- ハロルド・グーリシャン, ハーレーン・アンダーソン
野口裕二, 野村直樹（訳）（1997）「クライアントこそ専門家である」マクナミー, カーゲン（編）『ナラティブ・セラピー』金剛出版 東京
- 平井啓之（1968）疎外と文学 高橋和巳編 『文学のすすめ』筑摩書房
- 本居宣長（1799）『源氏物語玉の小櫛』
- 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 東京
- 河合隼雄（2001）心理臨床における「物語」の意義 精神療法 27, 3-7
- Kleinman A. (1988) *The Illness Narratives, Suffering Healing and The Human Condition*. Basic Books, Inc., New York 江口重幸, 五木田紳, 上野豪志（訳）（1996）病いの語り 誠信書房 東京
- マクナミー, カーゲン（編）野口裕二, 野村直樹（訳）（1997）『ナラティブ・セラピー』金剛出版 東京
- ミハイル・バフチン, 伊東一郎（訳）（1996）『小説の言葉』平凡社 東京
- 野口裕二（2002）『物語としてのケア ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院 東京
- 野口裕二（編）（2009）『ナラティブ・アプローチ』勁草書房 東京
- Polkinghorne, D. E. (1988) *Narrative Knowledge and the Human Science*. New York, NY; State University of New York Press.
- ポール・リクール 久米博（訳）（1987）『時間と物語 I』新曜社 東京
- ポール・リクール 久米博（訳）（1990）『時間と物語 III』新曜社 東京
- 佐々原正樹, 青木多寿子（2012）話し合いに「引用」を導入した授業の特徴—小学4年生の談話分析を通して—. 日本教育工学会論文誌, 35(4): 331-343
- 佐々原正樹（2013）引用を導入した学級における「聴くこと・発言形成」に関わる方略の習得—中学年の授業過程の事例的検討を通して—. 日本教育工学会論文誌, 36(4): 375-391
- 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 東京
- 筒井康隆（1997）『文学部唯野教授の女性問答』中央公論新社
- やまだようこ（2000a）「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学—」やまだようこ（編）, 『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房, 1-38 京都
- やまだようこ（2000b）人生を物語ることの意味—なぜライフストーリー研究か？— 教育心理学年報 39, 146-161
- やまだようこ（編著）（200c）『人生を物語る—生成のライフストーリー—』, ミネルヴァ書房 京都
- やまだようこ（2007）『喪失の語り 生成のライフストーリー』新曜社 東京

（主任指導教員 難波博孝）