

児童文学の「読み」の授業と自己物語の語り直し

キーワード：語り直す力、自己物語、「読み」の授業

1. はじめに

本稿の目的は、自己物語を語り直す力を育てる児童文学の「読み」の授業を構想するための理論を構築することである。そのために、まず、人生において、自己物語の語り直しを必要とする場面を考察する。その考察を通して、語り直しが起こる過程を明らかにする。次に、自己物語の語り直しが、具体的にはどのような方法で進められているのを考察し、そこで得られた知見をもとに、児童文学の「読み」の授業を構想するための理論を構築する。

2. 人生における語り直しが生じる時

出来事と自己物語のズレ(タイプⅠ)

人生において、自己物語の語り直しを必要とする場合がある。一つは、<出来事と「物語」のズレ>が生じる場合である。人生において、「喪失、人生の転機、予期せぬ出来事」等、これまでの自己物語の中に位置づけられない出来事(例えば、家族の死、病い、障害等)が起こった時、自己物語が機能不全を起こす。つまり、出来事と自己物語の間に大きな「裂け目」が生じ、次の一步が進めなくなる。語ろうとしても語れなくなる。浅野(2001)は、これを「沈黙」と呼び、「体験があまりにも深く語り手をとらえてしまい、当事者の視点から距離をおいた語り手の視点を確保することができないのである。」(浅野 2001 P19)と説明している。そのため、「語り得なさ」を生むと論じている。このうまく語れないという事態に直面することで初めて語るということが明示的な課題となり(鷹田 2005)、自己物語の再構築が求められる。こういう時、自己物語の語り直しを必要とする。

榎本(1999)は、喪失体験等以外に、「青年期の危機とか中年期の危機などと言われる人生の節目節目に現れる心理的危機」を挙げている。確かに、

広島大学大学院・院生 佐々原 正樹

心理的危機においても、自分の周りで起こっている出来事を、自己物語の中に位置づけることができず、機能不全を起こすといえる。他には、感動的な体験により、その人の自己物語が揺さぶられ、語り直しが生じることも考えられる。

このように、起こった出来事を既存の自己物語の中に回収できず(例えば、排除したり、編集したりで、もう対応できない)、<出来事と「物語」のズレ>が生じ、語り直しを必要とする場合を、タイプⅠとする。

個人的物語と社会的物語のズレ(タイプⅡ)

もう一つは、<「物語」と「物語」のズレ>が生じる場合である。Connelly & Clandinin(1999)は、教師を取り巻く「物語」を、個人的なもの(個人の物語)と社会的なもの(例えば、学校の物語、社会の物語など)に分け、それらが衝突し、矛盾を克服しようとした時、語り直し、生き直しが起きると述べている。Connelly & Clandinin(1999)を援用、拡張して考えるならば、「物語」を生きるとは、二重性の中を生きることになる。例えば、「Aさんの物語」を生きるとは、Aさん自身の人生経験を通して紡がれた「Aさんの物語」と、家族や学校、地域から要請される「Aさんについての物語」(家族や学校、社会が自明とする社会的物語)の二重性の中を生きることであり、また、「学校の物語」を生きるとは、学校内部の人たちで織りなす「学校の物語」と、制度として公的に期待される「学校についての物語」の二重性の中を生きることである。

難波(2008)の言葉を借りるならば、人は、内部の物語と外部の物語の二重性の中を生きることになる。その中で、支えとなる物語が何になるかによって、その人のアイデンティティが形成されることになる。自己物語の語り直しは、1) 支えとなる物語をめぐり、内部の物語と外部の物語のせめぎあいが起き、2) 自己の物語に対する「揺ら

ぎ」が生じる、3) その「揺らぎ」を克服するために、自己の物語に対する、見直し、捉えなし、語り直しが生じる、ということになる。つまり、内部の物語(個人的物語)と外部の物語(社会的もの＝社会的物語、他者の物語)の間に「裂け目」(ズレ)ができ、内部に「揺らぎ」が生じる。その「揺らぎ」を克服するため、語り直しが起きるといえる。この、<「物語」と「物語」のズレ>が生じ、語り直しを必要とする場合をタイプⅡとする。

だが、外部の物語に過剰に適應し、積極的に外部の物語を受け入れようとする場合、両者の衝突は起こらない。また、権力関係が強い場合も、無抵抗に外部の物語を受け入れるため、衝突は生じない。どちらの場合も、外部の物語が自動的に内部の物語となり、支配的物語として安定してしまう。当然、「揺らぎ」も起きない。例えば、保護者や周りが期待する「いい子」の物語に過剰に適應しようとする場合等である。内部の物語や外部の物語を、唯一絶対のものとして無批判に受け入れるのではなく、相対的なものとして、批判的に捉える目を養う、つまり、語り直す力を育てる場を教育の中に位置づけることが重要といえる。

3. 内部に起こっているズレ

出来事と出来事のズレ

<出来事と「物語」のズレ> や<「物語」と「物語」のズレ>の外部とのズレが生じている時、内部では何が起こっているのだろうか。浅野(2001)の自己物語論を参考に論じることとする。浅野(2001)は、「自己物語はいつでも『語り得ないもの』を前提にし、かつそれを隠蔽しているということ」(浅野 2001 P4) と述べている。この「語り得ないもの」とは、ホワイトとエプストン(1992)が主張した概念である。「語られた物語」は、語り手が終点を設定し、その意図・目的に沿って出来事が選択されたものである。そうである以上、「生きられた経験」には、「語られた物語」の中には位置づけられない、回収できない出来事や体験が含まれる(ホワイト, エプストン 1990)ことになる。これが「語り得ないもの」である。語り手は、聴き手に対して、他の語りの可能性がないかのように語る。一貫性のある完結した物語のように語ろうとする。

だが、浅野(2001)は、「どのような物語にも十全な一貫性や自己完結を内側から阻むような『穴』が空いている」(浅野 2001 P16)と述べている。この浅野の「物語の穴」という概念は次のように理解できる。ホワイト(2009)は、イーザー(1982)の「不確定性」を踏まえた Bruner (1986)を援用し、「構造化された小説は、読者をとらえて離さないものだ。・中略・・構造化された小説には、読者が埋めなければ数々の裂け目がある。」(ホワイト 2009 邦訳 p66)と述べ、著者による「裂け目」こそが、読み手にその「裂け目」を埋めるように励まし、内部に新たな物語を構築するように要請するという。「裂け目」や「穴」は、確かに、物語を躓かせる要因になる。しかし、同時に、ホワイト(2009)やイーザー(1982)が述べるように、新たな物語を立ち上げるための、語り直すための原動力にもなるといえる。

荘島(2006)は、「<語り得ないもの>は既存の物語に亀裂、裂け目を生み出し、物語の内部から物語の筋書きを打ち崩し、物語の輪郭を揺さぶり続ける」と述べている。また、レイン(1973)は、分裂は新しい自己を生み出す契機になると述べている。<出来事と「物語」のズレ> や<「物語」と「物語」のズレ>による外部とのズレが生じることで、自己物語が機能不全を起こしたり、「揺らぎ」が生じたりしている。このことは、物語の内部に明確な「亀裂」や「裂け目」が生じていることを示しているといえよう。そして、レイン(1973)を援用するならば、「亀裂」や「裂け目」、つまり、内部の<出来事と出来事とのズレ>こそが、自己物語を語り直すエネルギーになると考えられる。

以上の知見を整理すると、自己物語の語り直しは、以下の二つのズレの過程を媒介にして起こることになる。

- 1) <出来事と自己物語とのズレ＝タイプⅠ>、<外部の物語等と自己物語とのズレ＝タイプⅡ>を媒介にし、自己物語の機能不全や揺らぎを生み、内部に亀裂や裂け目(出来事と出来事のズレ)が生じる過程。
- 2) 1)で生じた<出来事と出来事のズレ>を媒介にし、そのズレを克服しようとして、自己物語の語り直しが起きる過程。

4. 自己物語の語り直し ～物語療法～

自己物語の語り直しは、具体的にはどのような方法で進められているのだろうか。臨床場面での語り直しの方法を考察し、そこから得られた知見をもとに、児童文学の読みの授業を構想するための方法論を構築する。そこで、臨床場面において、個々の人たちが紡ぎだす語り、長く注目してきた物語療法を取り上げる。

物語療法では、「語られた物語」と「未だ語られていない物語」の二の「物語」に注目し、「語られた物語」、つまり、現実を枠づけている自己物語、苦痛をもたらしている自己物語（「ドミナント・ストーリー」とも呼ばれる）を、対話という共同行為によって、新たな自己物語、「未だ語られていない物語」（オールタナティブ・ストーリーとも呼ばれる）に語り直すことを治療目的としている。その際に、「生きられた経験」の中にある「語られた物語」の中には位置づけられない、回収できない出来事や体験に注目する。そして、それらを手がかりに、「未だ語られていない物語」に語り直そうとする。これらは、物語療法の共通の考えである。だが、「未だ語られていない物語」をどのようにして、引き出すかには、実践者によって違いが生まれている。

物語療法の代表的実践者の一人にホワイトとエプストンがいる。ホワイトとエプストンは、クライアントとその家族との会話に注目し、新たな物語の芽として育ちつつあるが、未だ気付いていない出来事や体験（「ユニークな結果」と呼ばれている ホワイトとエプストン 1992）を引き出し、新たな自己物語を立ち上げようとする。

出来事と自己物語のズレ(タイプⅠ)の場合を例に、具体的過程を考察する。浅野(2001)が述べるように、タイプⅠでは、語り手と出来事の距離が近いので、語り手は出来事に飲み込まれ、自己物語は機能不全を起こしている。そこで、次のような過程を取るようになる。① 自己物語には関わらず、並行して「未だ語られていない物語」を模索する。具体的には、現在の「出来事に影響を受けた物語」の背後に育っている「その出来事に対応してきた物語」に注目するように働きかける。例えば、「現在、このような大変な経験にも関わらず、希望を持ち続けられている。何がそうさせている

のでしょうか。」等と問う。② 自己物語に回収されていない「ユニークな結果」を引き出す。クライアントは「子どもですかね。子どもの笑顔を見ることで・・・」あるいは、「〇〇さんたちが助けてくれるのですよ。」と、応えるかもしれない。つまり、悲惨な状況の中で、「辛い」「しんどい」「希望もない」という出来事が生み出す悲惨な状況ばかりに向いていた目が、「そのような状況の中でも助けてくれる人がいる」「貢献してくれる人がいる」と他者との関わりに目が向く。ホワイトとエプストンは、このようなすでに育ちつつある芽（ユニークな結果）を引き出し、新たな物語を立ち上げようとする。③ 新たな物語を足場に、もう一度、起こった出来事を意味づけ直す。他者との関わりの中で構築された新たな物語は、クライアントにとって、心理的場所となる。心理的場所が明確になることで、起こった出来事を、距離を置いて見ることができる。つまり、「距離化」が形成される。この「距離化」¹⁾によって、出来事の新たな意味づけがなされ、語り直しが起きるのではないかと考える。

以上を整理すると、以下のようになる。

- ① タイプⅠでは、機能不全を起こした物語には関わらず、新たな自己物語を並行して立ち上げる、
- ② そのために、自己物語に回収されていない「ユニークな結果」の出来事・体験を引き出す。
- ③ 新たな物語を足場に、もう一度、起こった出来事を意味づけ直す。

1)、2)のズレの過程との関係では、2)のズレを克服するために、①～③の手続きを特別にしているといえる。本来、1)を媒介にして、必然的に2)が起こる可能性が高い。1)において、「物語」が機能不全を起こしているため、①～③を行っていると考えられる。②③は、タイプⅡの場合にも有効な手続きと考えられる。

もう一人の代表的実践者に、アンダーソンとグーリシャンがいる。ホワイトとエプストンがクライアントとその家族との会話に注目したのに対して、アンダーソンとグーリシャンは、クライアントと専門家(セラピスト)との会話に注目した。アンダーソンとグーリシャン(1997)は、「治療的会話」「無知の姿勢」(アンダーソンとグーリシ

ヤン 1997))という概念を用いて説明する。「治療的会話」(何か「問題」についての対話を通して、理解や発見を共同で探索するプロセス アンダーソンとグーリシャン 1997)において、セラピストが、専門知をもってクライアントに対処した場合、そこには権力関係が生まれると考える。つまり、専門知を持ったセラピストが、無知なクライアントを教え、導くという構図になる。セラピストは外部の物語を提供する者としてではなく、内部の物語を「相手とともに」「語り合う」(アンダーソンとグーリシャン 1997 邦訳 P67)仲間として、「新しい意味、新しい現実、そして、新しい物語を共同で開発する」(アンダーソンとグーリシャン 1997 邦訳 P67)パートナーでなければならないと、彼らは考える。そして、だからこそ、「クライアントは専門家である」という姿勢、「無知の姿勢」(セラピストのある姿勢—態度と信念—を指す(アンダーソンとグーリシャン 1997)で接すべきと主張する。

このような姿勢を貫くことで、「未だ語られていない物語」を引き出そうとする。つまり、権力関係の中で、語ろうとしても語れなかった出来事や体験、あるいは、気付いていない出来事や体験を見出し、新たな意味づけをする。そして、新たな物語を立ち上げようとする。これらの考えは、病気を、疾患(disease、病気の生物学的側面)と病い(illness 病気の個人的な意味、個人的な経験)と対比し、病いの語りの重要性を主張したクラインマン(1996)にも通じる考えである。

以上を整理すると、以下ようになる。

- ① 「未だ語られていない物語」を立ち上げるために、「語りの場=無知の姿勢」「語りの場の会話=治療的会話」を重視する。
- ② 「専門知」による会話を止め、徹底してクライアントの立場で聴くことを通し、権力関係を変える。
- ③ 「未だ語られていない」出来事や体験を引き出す。
- ④ 引き出された出来事や体験を意味づけ直し、新たな物語を立ち上げる。

タイプIIにおける外部の物語が、簡単に内部の物語にすり替わらないための手続きといえる。

1)、2)のズレの過程との関係では、①②は、1)

の内部の「揺らぎ」「裂け目」を生じさせるための手続き、③④は、2)のズレを克服するための手続きといえる。

以上の二つの事例から、ホワイトとエプストンは「物語世界」を重視し、アンダーソンとグーリシャンは「語りの場」を重視しているといえる。

5. 学校教育と自己物語の語り直し

自己物語の語り直しは、二つのズレの過程を媒介として起こることが示された。以下の過程である。

1) <出来事や外部の物語等と自己物語とのズレ>を媒介にし、自己物語の機能不全や揺らぎを生み、内部に亀裂や裂け目(出来事と出来事のズレ)が生じる過程。

2) 1)で生じた<出来事と出来事のズレ>を媒介にし、そのズレを克服しようとして、自己物語の語り直しが起きる過程。

学校教育において「語り直す力」を育成するには、このようなズレを意図的に生じさせる場を設定する必要がある。しかし、学校教育においては、人生における予期せぬ出来事や喪失などの否定的な出来事を意図的に体験させるわけにはいかない。そこで、一つには、ボランティア体験や苦しみを乗り越える体験等のような心に残る「**直接体験**」を媒介にして、その人の新しい自己物語が立ち上がらせようとする方法が取られる。だが、この感動体験を媒介とする方法は、強い否定的出来事のように、自己物語が機能不全を起こすわけではない。そのため、内部に亀裂や裂け目が生じず、一時の変容はあっても、やがて忘れられ、元の自己物語が自動的に立ち上がってしまうことが多い。つまり、学校教育においては、<出来事と物語のズレ(タイプI)>は起こりにくいといえよう。

もう一つは、文学作品(物語、詩等)や映像等の「**間接体験**」を媒介にして、その人の新しい自己物語を立ち上がらせようとする方法である。「**間接体験**」のよさは、第一に、作品を「読む」ことを通して、登場人物の自己物語の様々な語り直し(タイプI II)を間接体験できる点にある。一人の人間が多様な人生物語を生きることは現実には難しい。だが、作品を通してなら、様々な人生をシミュレーションすることが可能となる。しかも、

「間接体験」は、自分の人生に直に跳ね返ってはこないため、「距離」を持って、登場人物の自己物語を見ることが可能である。「距離化」が形成しやすいといえる。だが、「距離化」を形成するには、心理的场所を明確にする必要がある。心理的场所が明確になればこそ、そこから少し離れて、距離を持って対象を見ることが可能となる。つまり、前提として、登場人物を共感的に捉えられる必要がある。それがなければ、単に、外部の物語にすぎなくなる。

第二に、授業は、他者を媒介として行われる点にある。一人の読書と他者を媒介とした学校での読書(読みの授業)は機能が違う。教室はよくも悪くも公共性を伴う社会的空間である。この点が、語り直しとどう関わるのだろうか。難波(2008)は、次のように言う。

どのような授業を創っていけばよいのだろうか。例えば、学習者の「内部の物語による解釈結果」対置する形で(もちろん押しつけるのは言語道断だが)教師の「内部の物語による解釈結果」を示しても、表面上は受け入れるだろうが、実は反発するか無視するかのいずれであろう。ある「物語」による解釈結果を別な「物語」による解釈結果と並べても「物語」自体の変化は起こらないだろう。

大事なのは、「物語」そのものを露呈させ、相手の「物語」そのものと対置させることである。

・・・中略・・・：そこから(解釈)結果に至った、解釈者自身の内なる因果律を示すのである。・・・略・・・そのような『物語』を露呈させ、学習者の『内部の物語』と対置したとき、互いの「物語」は揺さぶりを起こし始める(難波 2008 p134-p135)

(下線は筆者)

難波(2008)は「『内部の物語による解釈結果』を示しても、表面上は受け入れるだろうが、実は反発するか無視するかのいずれであろう。」(難波 2008 p135)と述べている。教室という場の難しさがここにある。教室は、公的空間であるがゆえに、本音を語りにくい場である。外部の物語が内部の物語に安易にすり替わってしまいやすい空間なのである。だからこそ、アンダーソンとグーリシャン(1997)が主張した「無知の姿勢」「治療会話」の背後にある考えを、どう教室で生かすかが重要

となろう。確かに、公的空間であるため、複雑な配慮を必要とするであろう。

それでも、教室での文学の「読み」は、他では代えられないよさがある。難波(2008)は、「『物語』そのものを露呈させ、相手の『物語』そのものと対置させること・・・互いの『物語』は揺さぶりを起こし始める」(難波 2008 p135)と述べている。教室は、お互いの「物語」を語り合うことで、お互いの「物語」が揺さぶられる場といえる。つまり、教室での文学の「読み」の授業は、公的空間でありながら「私」を語る場なのである。しかも、人間の本音が書かれた文学というフィクションを媒介として「私」を語る場(石井 2003)である。だからこそ、自己物語を語り直すことが可能になると考える。1) 社会的な物語(時代や文化かが当然と認める物語)や他者の物語に、自己物語が刺激を受け(<物語と物語のズレタイプⅡ>が生じ)、揺さぶられる。どうも筋が通らない、一貫性がないと感じ始め、内部に亀裂や裂け目が生じる。2) そこで、「生きられた経験」の中から、未だ語られていない出来事や経験を引き出し、それらを紡ぎ新たな自己物語を再構成する。これら1) 2) のことが、文学というフィクションを媒介にするから可能になるのではないだろうか。

6. 児童文学の「読み」の授業と自己物語の語り直し

児童文学では、タイプⅠ、タイプⅡの登場人物と出会う。当然、人生においても、タイプⅠとタイプⅡの場に出会うこともあろう。だが、教室という場で行われる児童文学の「読み」の授業は、学習者にとって、タイプⅡである。文学体験によって感動し、自己物語が機能不全を起こす。そういうことは考えにくい。それに対して、すべての人は、「個人的物語」(内部の物語)と「社会的もの＝社会的物語、他者の物語」(外部の物語)の二重性の中を生きている。そういう意味において、タイプⅡを学ぶことは意義深いと考える。

臨床場面と教育場面の差異

臨床場面で得られた知見をもとに、児童文学の「読み」の授業を構想するための理論を考察する。臨床場面と教育場面では、大きな差異がある。それは以下の差異である。臨床場面のクライエン

トは、自己物語が機能不全を起こしたり、社会的物語とのせめぎあいの中「揺らぎ」を招いたり、自己物語が何らかの課題となり、立ち上がっている。それに対して、教室の学習者は、「自己物語」そのものに対する自覚もない状態である。そこで、まずは「自己物語」を立ち上がらせる必要がある。そのためには、難波(2008)が述べるように、授業中、解釈だけでなく、その背後にある「その解釈に至った経験」を語らせる、その学習者固有の「物語」を語らせることから始める必要がある。

次に、その「自己物語」を自覚させ、「揺らぎ」を生じさせなければならない。そのためには、外部の物語とのせめぎあいが必要となるが、この過程では、様々な手続きが必要となる。公的な場で、「私」を語らせるための手続きである。この点は、アンダーソンとグーリシャンの知見が参考になる。

臨床場面と教育場面の共通点

教室という場と治療という場は、公的空間と私的空間という違いはあるものの、権力構造が生まれやすいという点は共通である。外部の物語(教師や他の学習者による外部の物語)が安易に内部の物語にすり替わってしまう可能性がある。それらを防ぐためには、アンダーソンとグーリシャン(1997)が主張した「無知の姿勢」が参考になろう。内部の物語を「相手とともに」「語り合う」(アンダーソンとグーリシャン 1997 邦訳 P67)仲間としての会話が参考になろう。教室という場で、「無知の姿勢」、内部の物語を「相手とともに」「語り合う」とは、いかなることを意味すると考えればよいのだろうか。それは、「相手の目、耳で見、聴く」ことではないだろうか。「相手になってみる」ことではないだろうか。共感とは、同じものを見ることから始まる。(共同注視)「キリンさんがいたね。」また、同じ行為し、同じ経験をする事で高まる。常に、コミュニケーションは、何かを媒介として起こることになる(図1)。

☆共通の何かを媒介とする

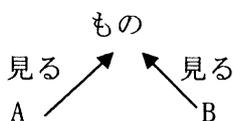
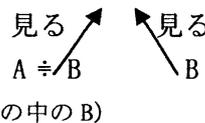


図 1

学習者は他者の経験を経験することはできない。だが、他者の経験を想像することはできる。他者の見たこと、感じたことを想像することはできる。なぜ、このようなことをする必要があるのであろうか。ホワイトとエプストンは、機能不全を起こした「物語」に対して、新たな物語を立ち上げようとした。新たな物語を心理的场所とすることで、初めて、そこから距離を持って起こった出来事を見、意味づけることが可能となった。つまり、「相手の目、耳で見、聴き」、相手の立場に立ちきることによって初めて、相手の「物語」から離れることが可能になるのである。相手の視点をくぐり抜け、離れることで、外部の物語が強制として働かず、「自己物語」との差異が立ち上がり、「揺さぶり」として働くようになる。このような姿勢、会話を「無知の姿勢」、内部の物語を「相手とともに」「語り合う」と考えている。

☆共通経験を想像する

もの



☆差異を意識する

もの

(差異が見える)

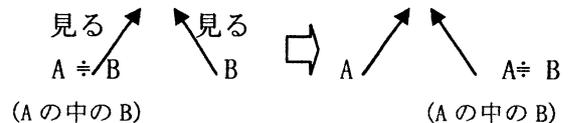


図 2

6.1 自己物語の語り直しを目指す授業

「語り直す力」を育てる文学の授業について、明確にしておきたい。「語り直す力」を育てる文学の授業とは、児童文学の授業を媒介として、自己物語の語り直しを目指す授業を意味する。「自己物語の語り直しを目指す」とは何か。まず、「自己物語」とは、「学習者の自己像、世界像の語り」である。「自己物語の語り直し」とは、「学習者自身が自分の自己像や世界像の語りを語り直す」ということになる。次に、「目指す」である。「目指す」ためには、向かうべ方向がはっきりしなくてはならない。本授業の目指す方向は、例えば、外部の物語が安易に内部の物語にすり替わるような、ただ他の物語に変わることはない。外部の物語を媒介としながら、未だ語られていない出来事や経験を「生きられた経験」の中から引き出し、そこに新たな意味を発見したり、あたりまえと思っている物語を見直したりする中で、新たな物語

を再構築することである。また、矢野(2000)は、「物語の内容が変わっても、物語のプロットの作り方といった物語の構造自体に本質的な変更がなされず、以前の物語の構造を反復させてみせている」(矢野 2000 p264)場合について述べている。こういう構造が同じ場合は、目指すべき自己物語の語り直しは起こっていないと考えている。

これは目指すべき方向であり、実践的には、様々な段階が存在する。また、発達段階に応じて違いが出てくるであろう。

6.2 語り直す力について

次に、「語り直す力」について、明確にしておきたい。石黒(1998)は、「学校教育では、『個人が外的補助資源を用いずに、頭の中で純粋にシンボル操作することによって、汎用的な知識を学ぶこと』が目指されている。」(石黒, 1998, p109)と述べ、「学校はかつて今も個体の能力の増進を目指しているという点では本質的に変わっていない。」という。そして、これを「個体能力主義」(石黒 1998, p109)と呼び、「無媒介性」「脱文脈性」「没交渉性」の三つの特徴にまとめている。つまり、個人の能力は、個人の属性としてあり、だれとも関わらず、何も媒介とせず、脱文脈化された知識をどれだけ所有しているか、ということになる。確かに、学校教育では、協同学習をいくら奨励しても、最終的には個人が独力でどれだけできるかが重視される傾向が根強い。

「自己物語」の語り直しは、場、他者との相互作用の中で行われる。その相互作用は言語を初め、道具を媒介として行われる。その意味で、「語り直す力」は、状況に依存した「コト」といえる。だが、育てられるべき能力が、文脈に依存している限り、転移しない。「自己物語」や「人生イメージ図」が具体性を持ちながらも、抽象化されている。同じように、「語り直す力」は、「媒介性」「交渉性」「文脈」の中で発揮するものであるが、同時に、文脈を超えて(超文脈的)、文脈を渡り歩く力でもなければならぬと考える。

7. 総合考察

7.1 成果

本稿の目的は、自己物語を語り直す力を育てる

児童文学の「読み」の授業を構想するための理論を構築することであった。そのために、まず、人生において、自己物語の語り直しを必要とする場面を考察し、その考察を通して、語り直しが起こる過程を明らかにした。さらに、自己物語の語り直しが、具体的にはどのような方法で進められているのを考察し、そこで得られた知見をもとに、児童文学の「読み」の授業を構想するための理論を構築した。その結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 人生における自己物語の語り直しを必要とする場には、<出来事と自己物語とのズレ>と<外部の物語等と自己物語とのズレ>タイプがあることが示された。
- 2) 自己物語の語り直しは、以下の二つのズレの過程を媒介にして起こることが示された。
 - ① <出来事と自己物語とのズレ=タイプⅠ>、<外部の物語等と自己物語とのズレ=タイプⅡ>を媒介にし、自己物語の機能不全や揺らぎを生み、内部に亀裂や裂け目(出来事と出来事のズレ)が生じる過程。
 - ② で生じた<出来事と出来事のズレ>を媒介にし、そのズレを克服しようとして、自己物語の語り直しが起きる過程。
- 3) 児童文学の「読み」の授業を媒介とした自己物語の語り直しは、学習者にとって、タイプⅡであることが示された
- 4) 児童文学の「読み」の授業では、以下の手立てが必要であることが示された。
 - ① 学習者固有の「物語」を語らせることが、まず必要であること。
 - ② 教室という場を、「無知の姿勢」内部の物語を「相手とともに」「語り合う」場にする必要があることであり、そのためには、相手の「物語」を「相手の目、耳で見、聴く」過程をくぐらせ、離れることが必要であること。
 - ③ 外部の物語を媒介として、自己物語に回収されていない出来事や体験(ユニークな結果、語ろうとして語れなかった出来事・体験)に注目させることが必要であること。

7.2 課題

本稿では、人生における自己物語の語り直しを必要とする場、及び、自己物語の語り直しが起こる過程を明らかにし、教室という場において、自己物語の語り直しを生じさせるための理論を明らかにした。たが、教室における学習者の「物語」相互作用において、どのような相互作用が必要かについては明らかにしていない。また、本稿で得られた理論が、具体的授業場面における有効性については検証されていない。今後の検討課題としたい。

注

- 1) やまだ(2007) は、「距離化」には静観的認識〔ここ〕にしながら、遠くを視野にいれるものの見方と、主体の居場所(ここ)から、時間的空間的に遠く離れることができる記号化が必要と述べている。

参考文献

- アーサー・クラインマン(1988) 江口 重幸・五木田 紳・上野 豪志(訳)(1996) 『病いの語り——慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房 東京
- 浅野智彦(2001) 自己への物語的接近 : 家族療法から社会学へ 勁草書房 東京
- 石井直人(2003) 児童文学と文学教育のつながりとずれ 日本文学 52(8) 57-65
- 石黒広昭(1998) 「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の復興と破綻—」 佐伯胖、宮崎清孝、佐藤学、石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会 103-156
- ウォルフガング・イーザー(1978) 轡田収(訳)(1982) 行為としての読書 岩波書店 東京
- 榎本博明(1999) <私>の心理学的探究 物語としての自己の視点から 有斐閣選書 東京
- 荘島(涌井)幸子(2006) 自己物語論への《語り得ないもの》という視点導入の試み 心理学評論 48(4) 655-667
- 鷹田佳典(2005) 死別研究における物語論の可能性と課題 —Neimeyer の「意味の再構築モデル」を中心に— 法政大学大学院紀要 54 139-150
- 難波博孝(2008) 「母語教育という思想」世界思想社 京都
- ハロルド・グーリシャン, ハーレーン・アンダーソン(1992) 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・ガーゲン(編) 『ナラティブ・セラピー』金剛出版 東京
- マイケル・ホワイト, デビット・エプストン(1990) 小森康永(訳)(1992) 物語としての家族 金剛出版 東京
- 矢野智司(2000) 生成する自己はどのように物語するのか —自伝の教育人間学序説— やまだようこ(編), 人生を語る—生成のライフストーリー—, ミネルヴァ書房, 251-278
- やまだようこ(2000) 喪失と生成のライフストーリー —F1 ヒーローの死とファンの人生— やまだようこ(編), 人生を語る—生成のライフストーリー—, ミネルヴァ書房, 77-111
- やまだようこ(2007) 質的研究における対話的モデル構成法 —多重の現実, ナラティブ・テキスト, 対話的省察性— 質的心理学研究 第6号 174-194
- ロナルド・D・レイン() 笠原 嘉, 塚本嘉壽(訳)(1973) 経験の政治学 みすず書房 東京
- Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible works*. Harvard University Press. 田中一郎(訳)(1998) 可能世界の心理 みすず書房 東京
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999) *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*, New York : Teachers College Press.
- White, M. (2007) *Maps of Narrative Practice* New York: Norton 小林康永(訳)(2009) ナラティブ 実践地図 金剛出版 東京