

学習者が「自己」について追究することのできる

文学的文章の学習指導に関する考察

—ナラティブ・アプローチを手がかりとして—

武田 裕司

1 問題の所在

国語科は「ことばの力」を育てることを目的とする教科であるとされ、特に読むことの領域においては「自立した読者」の育成が目指されてきた。この「自立した読者」という概念に関して山元(1994)は、「社会生活の中で、一人で読むための力を子どものものにしていく」ことを読みの教育の意義として重視しており、「自立した読者として学習者を育てていくには、読むことについての意識を学習者の内に育てていく必要がある」ことを述べている。つまり、読むという行為を通して自らを振り返ることや社会との相関の中で自らを捉えることを「ことば」によって行うことのできる学習者の育成が目指されているといえる。

このような学習者を育てていく上で、文学的文章のもつ価値は大きい。文学的文章を読むという行為は、その文章世界を「追体験」することであるとされ、現実ではできない体験を体験することや、そのことによって現実の世界をも見据え、考え、葛藤する起点となることがこれまでの先行研究によって報告されている(主に浜本(2001)や府川(1995)、山元(2005a)など)。このように、文学的文章を読むという行為は、読者自身を振り返る、また「私」という存在について追究する契機となりうるものである。

しかしそこには難波(2008)に述べられているような問題点が指摘されてきた。

以上のこと(難波の行ったアンケート調査に対する考察のこと：発表者補)は、「個人とは独立した一つの自己である」という近代自我論へのアンチテーゼであり、従来の読書行為論や国語教育論の再考を強く促していることを示している。私たちは、「自己内対話」の促進といつつ、国語の授業において、「自己内の他者」の声を奪う企みを進めてきたのかもしれないからである。(難波,2008,p.160)

つまり、学習者のうちには複数の「自己」が存在しているにもかかわらず、これまでの学習指導では学習活動として自分の意見を発表させることや書かせることによって学習者のうちに存在するさまざまな「自己」を表出させることなく教師が抑圧してしまう危険性があったことを難波は指摘しているのである。「自己内対話」を促進させようとする営みが実は「自己内対話」を抑圧するものとなっていたことを述べている。

この指摘から、文学的文章の読みの授業において学習者の内にある複数の声を押さえつけることなく、学習者の自己内対話を活性化し、文学的文章を我がこととし、学習者自身が「私」というものを追究する契機とするためにはどのような学習指導をおこなっていくことが出来るか、その可能性を探る必要性が見いだされる。

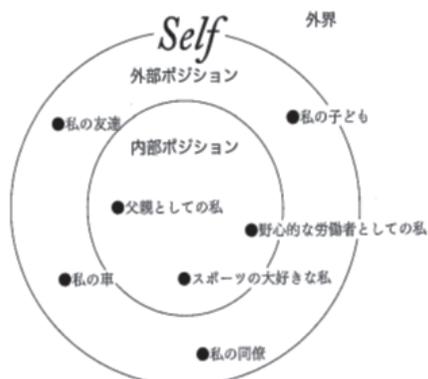
そこで本稿においては、学習指導の具体的な姿を探るために「ナラティブ・アプローチ」に着目

することとする。自らについて「語る」こと、その語りを「聴く」ことで主体に迫る「ナラティブ・アプローチ」は、様々な領域において注目される研究手法であり、「自己を探求する」と言われるように、当事者をとらえるにあたって有効な手段である。このことは先に述べた学習者の複数性を教室の内においてとらえる際の重要な手がかりであると考ええる。

2 「ナラティブ・アプローチ」のもつ意義

現代社会においては自己の複数性が指摘されてきた。ハーマンスらによれば「自己」は「複数の I ポジション」であり、「自己内対話」とはその I ポジションを移動しながら、他の I ポジションとの間で対話が行われることであると説明する。I ポジションとは図 1 (溝上,2008,p.114)に黒丸(●)で示されているような様々なポジションのことである。そしてそれぞれの I ポジションごとに声(voice)を持っており、場や状況によってはそれらの声が決して同一のものではなく、また矛盾することもあるものだということが重要である。

先の難波(2008)の指摘は、これらの複数の声を抑圧することによって一つのポジションから発せられる声のみを「正解」としていることへの批判であったといえる。文学的文章の価値である「私という存在への追究」は、自己内対話を抜きにしては考えられるものではない。このような様々な I ポジションの持つ声を拾い上げながら、学習者の「自己内対話」を活性化させる必要がある。そこで本稿においては「ナラティブ・アプローチ」という手法に着目する。



【図 1.対話的自己における内部・外部ポジションと外界】

現在、様々な分野においてナラティブという概念が注目されている。ナラティブの定義に関しては必ずしも一定のものがあるわけではないが、「物語、語り」といった語が類義語として用いられている。特に Narrative という英語には「筋/プロットを通じて複数の出来事がつなげられ、一つのまとまりをもって区切られる言語形式」という特徴があることが指摘されている。このようにナラティブは「個別の体験を当事者の立場から描くことにおいて有力な視点を提供する」ものであるとされる。

このナラティブという視点を導入することの意義として森岡正芳(2013)は、「1.個人の体験を資料として活かす」こと、「2.変化プロセスを記述する」こと、「3.体験の現実を再構成する」ことの三点を挙げている。

1 に関しては、例えば医療現場において患者自身が自らの病気とどのように向き合っているのかを医療従事者が知ることによって、患者自身がより生きやすい文脈を作り出すことに寄与することが明らかにされている。

2 に関しては、ナラティブの「出来事につながりを与え、時間の展望をもたらすように構成していくはたらき」に着目したものである。つまり、時系列的に語られるものと非時系列的に語られるものの総体として、体験した世界を当事者が一貫して表現することを手助けするものである。「過去—現在—未来」という時間軸の中で、語ることによって自らの体験した出来事に対して距離を置いてメタ的に眺めることや、将来への展望を得ることができるとされている。

3 に関しては、語ることによって出来事の意味づけなどに変化が生じ、現実を捉えなおすことが

これにあたる。そこでは自らの生きる現実に対して新たな気づきが生まれるとともに、聴き手もその世界を「追体験」することとなることが明らかにされている。

このように「ナラティブ・アプローチ」は、当事者にとっては自らの感じたことや自己世界を総体としてあらわすことができ、そのことによって自らの生きる世界を捉えなおし新たな世界を生きることにつながるものである。一方観察者にとっては当事者の物事に対するかかわり方や価値観を知るとともにどのような過程をたどってそのような「語り」が形成されるに至ったかを把握するための手立てとして有効なものであるといえる。

3 「ナラティブ・アプローチ」の視点を用いた学習指導

ここまで見てきたように、「ナラティブ・アプローチ」はこれまでの文学的文章の読みの指導において指摘されてきた課題を乗り越える可能性を持つものであると考える。前章において取り上げた森岡(2013)の述べる「ナラティブ・アプローチ」の意義は主に臨床心理学や医療の領域におけるものであった。では、文学的文章の読みの指導の場において「ナラティブ・アプローチ」の持つ意義とはどのようなものであろうか。森岡氏の言及を基に仮説的に以下のように整理した。

【森岡氏の述べる「ナラティブ・アプローチ」の持つ意義】

1. 「個人の体験を資料として活かす」こと
2. 「変化プロセスを記述する」こと
3. 「体験の現実を再構成する」こと



【学習指導の場における「ナラティブ・アプローチ」の持つ意義】

- i. 他者理解を促進すること
- ii. メタ的視点を学習者が獲得すること
- iii. 学習者に新たな気づきを生むこと

iにおける他者とは、〈指導者における学習者〉〈学習者における他の学習者〉のことを指している。一人の学習者が語ることによって、指導者はその学習者の解釈やものの見方を捉えることになる。そのことは学習者に対する援助や発問を行う際の重要な手掛かりとなりうる。またそれだけでなく、一人の学習者の語りを他の学習者が「聴く」ことによって、一人では気付かなかった新たな発見が導かれる場合もあるであろう。ここで必要な観点はこれらの「他者」との対話の中で「語り」が生み出されるということである。つまり語りは「語り手のモノローグではなく、具体的な対話的場面の中で達成される」(能智,2013,p.337)のであり、「語り手—聴き手」の関係の中で生み出されるということである。このことには先に取り上げたハーマンズらのIポジションが関わってくる。「語り手—聴き手」の関係が「信頼に足る主体としてのポジション」(能智,2013,p.338)であった場合に新たな語りが生み出されている例が紹介をされている。このことから、「語り手—聴き手」の信頼関係を教室の中でどのように作り上げていくのかということが問題となってくる。

iiは学習者が自らの語りをメタ的に捉えることができるようになるというものである。自らの過

去の語りを客観的に捉え、自分の思考の過程に意識的になることや、語っている今現在の自分をも捉えなおす可能性があると考えられる。そのためには学習者の語りを可視化することや「過去—現在—未来」という時間軸で語りを学習者が捉えることができるようになるための手立てが必要となる。

iiiは、出来事に対して何度も語ることによって新たな捉え方や異なった意味づけを行うことができるようになるというものである。カウンセリングなどにおいても同じ出来事に対する語りが、異なった切り口から語ることや自らの体験と関連させて語ることで変化し、「私」の体験として心に収まっていく事例が報告されている(森岡,2013,p.287)。つまりは自分自身と出来事とを関連させながら語ることによって新たなものが生み出されることが述べられているのである。また、森岡(2013)はブルーナーの言葉を引きながら以下のように述べる。

一方で物語は個人の現実を和らいだ現実に変形する。ナラティヴの枠組みは、文化が提供する規範に準拠しながら、例外や逸脱などの規範に反する事象を物語的文脈に取り込める(Bruner,1990/1999)。ナラティヴは規範だけでなく、逸脱(deviation)を許容し、理解可能にする。対人相互行為の中で、規範とその逸脱に対して感受し、受容するナラティヴの特性を活かすことが、カウンセリングなどの対人援助に直接つながる。人と人の葛藤を和らげ、緩衝地帯を作り出す。ブルーナーは「物語はストーリーとしての力を失うことなく、現実的にも想像的にもなりうる」と捉えている。物語は実際のこと(the real)と想像上(the imaginary)の中間領域にある。人類は受け取った現実を「メタ化」“go meta”し続けると、ブルーナーは述べる。

このようにナラティヴには、受け取った現実を「メタ化」という特性があることが述べられている。「語り」を行うことによって自らの世界のとらえ方や価値観をメタ視点からとらえることができるようになる。そのことによって自らの考えや価値観を再構成することへとつながっていくものであると考える。

このことを文学的文章の読みの指導の場面に置き換えて考える際に、山元(2014)によって紹介された R.Sipe の「文学的理解の力動的過程」モデルは有力な手がかりである。そこではいくつかの要素(「解釈の衝動」「喜びを味わおうとする衝動」)が文学的理解を生み出すものであるとされているが、ここでは特に「作品から生活へ」「生活から作品へ」という「個人化衝動」に着目することとする。“Life to Text”“Text to Life”という原語であらわされるこの概念は、読者が自らを文学的文章と関わらせること、また逆に文学的文章から自らの生活へとつなげようとする衝動が読みを生み出す過程を表している。このように読者自身が自らを作品に関わらせることが重要な要素として取り上げられており、このような手立てが学習者の発見を生み出す契機となりうるといえる。



【図 2.文学的理解の力動的過程】

ここまで、森岡の論を基としながら文学的文章の読みの指導の場において「ナラティブ・アプローチ」の持つ意義を仮説的に検討してきた。では実際の学習指導において「ナラティブ・アプローチ」の視点が持つ意義とはどのようなものであろうか。本稿においては川田英之氏による実践を上記の仮説に沿って批判的に検討することによって、現段階で述べることのできる「ナラティブ・アプローチ」の意義とその可能性について検討することとする。

ここで川田氏の実践を検討対象とするのは、「ナラティブ・アプローチ」の視点から構想した実践であると同氏自身によって明言されているからであり、この実践を検討することで「ナラティブ・アプローチ」の視点を学習指導に用いることの意義と課題を明らかにすることができる考えたためである。

4 ナラティブ・アプローチの視点をを用いた文学的文章の読みの指導の成果と可能性

—川田英之氏の実践を手掛かりに—

4.1. 「ナラティブ・アプローチ」の視点をを用いた学習指導の概要

川田(2016)は「真に言葉を獲得する学びとするため」に学習者の「物語り」を活用した学習指導を構想しており、「物語り」を活用した授業像として以下の三点を挙げている。

- ① 自己の認識を変革させるような課題の中で、学習者自身が自己を語り、また、他者と出会う。
- ② 自己の物語を書き換え、学んだことの価値を実感する。
- ③ ②の価値を語る中で新たな自己を形成していく

小説教材を用いた指導においては「批評」することを活動として据えて、以下のような単元目標を設定している。

小説を読み比べ、批評し合う学習を通して、主観的、分析的に作品を捉え、自己の中に価値づけることができる

そのうえで本単元では二つの小説を読み比べ、批評することを行っている。これらを教室の中で学習者相互が「語り合う」ことで、一人で読んでいたのでは気付かなかった読みを生み出すことができるとしている。分析対象とする授業の流れは以下のとおりである。

第一次

- ・「風の唄」を読み、解釈を書く（1時間）
- ・「風の唄」を「人物」「色」「視点」等に注目して読み広げる。（2時間）

第二次

- ・「いちご同盟」を読み、解釈を書く。（1時間）
- ・「風の唄」「いちご同盟」を読み比べ、考えを深める。（3時間）

第三次

- ・批評文を書く。（1時間＋家庭学習）

4.2. 「ナラティブ・アプローチ」を用いることの意義

ここでは先に挙げた3つの観点から「ナラティブ・アプローチ」を用いることの意義について探ることとする。その際には川田の理論的言及を考察した後に、実際の指導場面を考察するという順序で行う。

【学習指導の場における「ナラティブ・アプローチ」の持つ意義】

- i. 他者理解を促進すること
- ii. メタ的視点を学習者が獲得すること
- iii. 学習者に新たな気づきを生むこと

i. 他者理解を促進すること

「ナラティブ・アプローチ」という観点から、川田は「語る」「聴く」「語り合う」という活動を通して学習者が主体的に学び、自己について捉えなおすことのできる学習指導を構想している。

まず「語る」際には、「根拠」と「主張」をつなぐ理由づけを「既有知識や体験に基づく解釈」と捉えて語ることを推奨している。鶴田清司氏の述べる「根拠・理由・主張」や佐藤佐敏氏の主張する「〈解釈〉〈根拠〉〈理由〉」という「型」を重視するとともに、その語りが自らの体験や既有知識と関わったものであることが重要であると述べる。このような学習者の語りには学習者自身のものの見方や価値観が表れる。このような「語り」を「聴く」「聴き合う」ことを重視する。「聴く」ことの意義を以下の三点として挙げている。

- ① 他者の言葉を自分のものとして取り込むことができる
- ② 他者の言葉と自分の言葉がつながり、理解が深まる
- ③ 自己を対象化でき、新たな気づきや疑問を生み出すことができる

このようにお互いの語りを聴きあうことによって「語り合う」空間が生み出され、新たな自分の考えが生まれ、学ぶ意味や価値が明らかになるとしている。

では具体的な授業場面において、どのように他者理解が促進されたのだろうか。ここでは千秋という学習者が響子という学習者の語りを聴くことによって、響子の意見を受けて自らの語りを変容させた場面を取り上げて考察する。この場面は「風の唄」「いちご同盟」両作品を読み比べて、「テーマ」について読み深めているところである。両作品には「死」や「主人公の悩み」など共通のテーマがある。特に後者は、自らの才能の凡庸さを自らの好きな女の子・映子の作品によって思い知らされる「風の唄」の主人公・東真と、好きな女の子のために何もできない自分の無力さを親友である徹也とのかかわりの中で改めて知る「いちご同盟」の主人公・北沢という共通しつつも差異のある二人の人物を比べることで、一作品のテーマに迫るような課題が設定されている。

学習者の千秋は学力が高く、表現に着目して読むことができる生徒であると述べられている。一方で、自らの体験や既有知識と結び付けて語ることができていないところを課題として指摘されている。その千秋が響子の以下の語りを聴くこととなる。

「風の唄」での主題は、映子との過去で内気になっていた東真が曾祖母の死やそのささやき、

再会した映子とのやり取りで自分にしかできないこと、自分らしさを見つけ、大きく成長したのだと思う。(中略：稿者)私は「風の唄」の東真の成長を通して、自分らしく生きようと思った。他人と比べて他人に優らないことも多くあるかもしれない。自信を持ってなくなるかもしれない。でも必ず他人とは違ったよさがあるはずだからありのままでもいいんだ、ということを感じた。「風の唄」の主題、作者が伝えたいことはそのようなことかも知れない。

千秋はこの語りを聴いて、特に傍線部の「自分らしく生きようと思った」という部分に影響を受けたと述べている。この後千秋は自らが習っているバレエにこの語りを引き付けて最終の批評文を書くことができている。

このことから、「語り合う」「聴き合う」ことが他者理解へとつながり、そのことによって自らの読みを深める契機にもなっていることが分かる。このことは「i.他者理解を促進すること」という意義として認めることができる。

一方で、この点には明らかにされていない部分も残されている。それは、なぜ千秋は響子の意見に影響を受け、自らの体験や既有知識と結び付けて批評文を書けたのかということである。ここには「聴き手—語り手」という関係が関わってくる。響子にとってこの教室の学習者たちは「信頼に足る主体」であったと考えられ、また千秋は響子が行ったように語った裏にある響子の「既有知識や体験」を何か想起していたのではないだろうか。ナラティブ・アプローチは単に語ることでお互いを知るだけでなく、なぜそのような語りが生み出されたのかという語りの生成過程にまで目を向けることのできるものである。そのことは学習者のIポジションや様々な声を理解することでもあり、また学習者の内の自己内対話を活性化するための手立てを検討する際の有効な手がかりともなるものである。

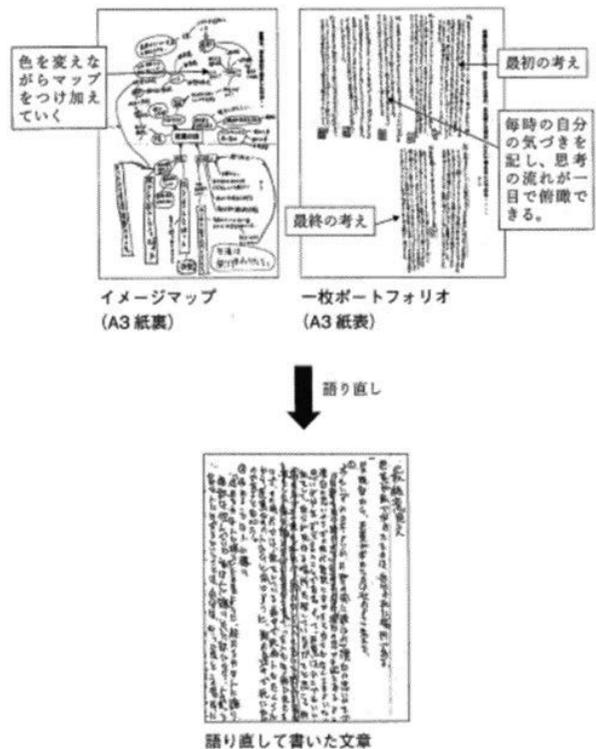
ii.メタ的視点を学習者が獲得すること

川田は「過去—現在—未来」という時間と「自分」という存在とを関わらせながら語ることの重要性を述べている。特に過去に書いたものを現在の視点から見直し、新たなものを作り上げるという活動の必要性を主張する。

そのために、イメージマップやポートフォリオといった思考の過程や履歴が可視化できる語りを設定している。これらを用いながら読み、語りなおすことで読みが深まるとされている。具体的な授業場面では記述があまりないため、詳細な分析を加えることはできないが、イメージマップに書き込む学習者の姿が描写されており、学習者はこれらを用いながら語ることを行っていたと考えられる。

このことは先に述べたハーマンスらの自己内対話モデルにおける“Self”の問題と関わってくる。モデルにおいてはSelfとされるメタ的な視点をとる第三のポジションが存在すると仮定されており、ここでの大文字のSelfは一般的な用語としての自己selfとは区別されるものである。つまり,selfのように「下位部分」を何らかの最終的なかたちに統合する力ではなく(H.Hermans&H.Kempen,2006,p.130),Selfは自己を全体として積極的に総合しようと指向するメタ的ポジションのことをあらわしている。しかしさまざまなIポジションはその総合に抵抗し,Self自体も他のIポジションとの対話の中で支配されてしまうような、言い換えればSelfはIポジションの内の一つであるという点において従来の一般的なselfと区別されなければならないものである。このようにこれまでの、「下位部分」を「統合」するものだと考えられていた「self」ではなく、Iポジ

ションの一つとしてのメタ的ポジション Self の働きについて考えていく必要があるのである。つまり、語り直して書いた文章にあらわれている自らのものの方や考え方もメタ的に捉え、読み深めていくという可能性がここには残されているのである。このことは詳細な記述がないため、今後の検討の課題としたい。自らの「語り」を捉えなおすことによって、読みの深化や新たな発見が生み出されるためには、学習者がどのような記述を行うことが有効であるかについて検討する必要があるといえる。



【図 3.学習者の思考を可視化するためのワークシート】

iii.学習者に新たな気づきを生むこと

先にも述べたように、川田は語りが自らの体験や既有知識と関わったものであることが重要であると述べている。このことで語りにより学習者にとって切実なものとなり、自分を語ることになると考えられている。さらにここでは川田が設定した「批評文を書く」という活動に着目したい。先ほど取り上げた学習者千秋の批評文には、以下のように記述されている。

両作品を比較すると、私は「風の唄」の方が好きだ。「風の唄」の方が私たち読者に温かい印象を与えるからである。「風の唄」を読んでいると、自分と重なる部分がある。私はバレエを習っている。様々なコンクールに出場したし、海外にも出たことがある。そうするとやはり自分と相手を比べて見てしまう時がある。私もあんな足になりたいなあ、どうしてたくさん回転できるのかなあ、という思いが次々として自分って本当に持っているものがないなあと思うようになる。体質もあるから、すぐに筋肉もついてしまう。自分って…と東真のように心がゆれる。でもこの作品で教えてもらったのは、相手と比べないこと。自分には自分しか出来ないこともあるし、誰かが認めてくれるかも知れない。自分らしくありのまま生きよう、そんな気持ちになる。私はバランス得意だから、そこを認めてもらおうと努力する。そうして生きていけばよいと気づかされた。そんなことを気づかせてくれた「風の唄」が大好きだ。

この学習者千秋は批評文という何度も語り直しを行った末の語りを行うことによって、それまでの自らの語りを変容させ、自分の体験や既有知識と関わらせて語ることができている。これは何度も語りなおすことの持つ意義であろう。

そしてこのことは R.Sipe の述べる「作品から生活へ」「生活から作品へ」という「個人化衝動」を引き起こすということである。このように何度も語り直しを行うことができる学習活動を設定することが重要である。この点に関して川田は「AかBか、といった自分の立場を判断させるような課題」や「二つ以上の教材を比較する」ような問いを設定することが必要であるとし、そのような問いのことを「自己の認識を変革させるような課題」と述べる。ここには二つの可能性が残されていると考える。

一点目は、どのような場面で何について語らせるのか、という課題と語りの場の問題である。ここで川田の言及している方法だけでなく、例えば「語り手はなぜ語ったのか」といった作品構造にも目を向けたような問いについて語らせることの意味についても検討していく必要があるだろう。

そして二点目は、「自分と関わらせる」と言った際の水準についてである。例えばハーマンスらの提示する自己世界においては、「自己世界」に「内部」「外部」という区分がなされている。内部は「私だと感じられるもの」であり「外部」は「私を構成する重要な要素」を示すものである。先ほど述べた「文学的文章—読者」における「関わらせ方」について、「内部」「外部」を用いて考えるならば、“Life to Text” “Text to Life” という「作品から生活へ」「生活から作品へ」の考え方はまさしくこのハーマンスらの「内部」が作品と「関わり合う」ものであるといえよう。いくら「外部」ばかりを作品と「関わらせ」ていたとしても「当事者性」を欠いた語りとなってしまふ。このように「自分と関わらせる」という行為の水準を捉えていく必要があると考える。

5 他者と「共有」を行うことの可能性

このような他者とのかかわりという観点から論じられてきた「他者論」においては柄谷行人を代表として、他者は到達不可能なものであると考えられてきた。

しかし、教室という場において、他者が到達不可能なものであり理解できないものであると規定してしまうことは有益ではない。野矢茂樹(2016)は、他者という存在のすべてを理解することは不可能であると認めながらも、「他者と世界を部分的に共有している」という「共有」の部分強調して、その必要性を訴えている。

例えば、これは何の変哲もない腕時計ですが、「腕時計」という意味をもって皆さんにも現れている。その時自分の心の中とか脳内現象というのではなくて、まさにこの腕時計そのものと出会っていると言いたいのですけれども、その一方で、この腕時計が私の父の形見であるということをご皆さんは知らない。(嘘ですけど、話の都合上そういうことにします。)

これが腕時計であることは、ここにいる全員が共有している。もちろん共有しない文化の人もいます。つまり、これを平安時代の人に見せても何のことやら分からないということになりますよね。でも、現代の私たちであれば、これが腕時計であるという—これを「相貌」と私は呼ぶわけですが—けれども—その相貌は共有している。そういう共有をベースにしたうえで、そこからみ出していくもの、ずれていくもの、発散していくもの、それを捉えていかなければならない。いきなり発散だけを見つめても、本当にばらばらになるだけだろうと思うんですね。

この指摘は、クラスの中の他の学習者という他者とのかかわりを考えるうえで重要な提言である。もちろん異なる人間同士であるため、相手のすべてを完全に理解することはかなわない。しかしながら、教室における読みにおいて重要なことは、どの「相貌」は互いに共有できていて、どの「相

貌」は共有できていないのかを確認することにあるのではなかろうか。また共有できていないのだとすれば、なぜ共有できていないのかを理解しようとするところに、教室という場において「読む」という行為の価値があるといえる。

読者1人のみでも自己内対話を行うことはできる。しかしそれは自己を肥大化させるのみに終わってしまう。それを防いでくれるものは他の学習者であり、他の学習者との対話によって新たな発見を行うことができると考える。

このような「共有」を文学的文章の学習において行うことについて野矢茂樹(2016)は「土神と狐」を用いて以下のように述べている。

今日はそういう作品論をやろうと思ったのではなくて、今の読み方がどれほど拙いものであったとしても、こんなふうには相貌ということ、誰の目からどんなふうに見えているのかという、そういう観点から読んでいくことで見えてくるものがある。例えば、「かもがやの穂」なんていうものがいったい土神にはどう見えていたのだろうかということ自分を追体験しようとしてみる。それは「このときの土神の気持ちはどういうものでしたか」という問いよりもはるかにいい観点だと思うんですね。そうやって相貌を問うことによって、作品の表現のディテイルにも踏み込んでいくことができる。「このときの登場者の思いはどうでしたか」という問いは、作品を離れた空想に読者を誘ってしまう恐れがあります。こうも考えられる、ああも考えられるという話になってしまう。作品を離れた空想も楽しいですから、それはそれで止めませんが、作品を読むということはそういうことではない。まさに作品に表れているものをしっかりと受け止めること、この受け止め方をまず伝えなきゃいけない、こんな風に思うんですね。そういう意味でも、相貌を捉えることが重要になると思うのです。

ここで野矢は、これまでの文学的文章の読みの指導においてなされてきた「(登場人物の)気持ちはどういうものでしたか」という問いを批判している。なぜならば、このような問いは作品を離れた「空想」に終わってしまうことが多く、これまでもそのような「ナンデモアリの読み」は「読みのアナーキー」として田中実をはじめとする研究者たちによって批判がなされてきたものであるからだ。そのような読みではなく、他の登場人物からはどのように見えたか、という「相貌」を問題にしていくことを重要視している。このことは、これまで検討してきた「文学的文章の読みにおける読者の自己内対話モデル」に当てはめて考えるならば、「異なったIポジションに立つ」ということであり、そのポジションのもつ声(voice)に意識的になることである。ここで野矢の言及において興味深いことは、「作品に現れているものをしっかりと受け止めること」が重視されているという点である。作品の世界、描かれているものを細部までしっかりと読み込んだうえで、様々なポジションに立ち、そのポジションから発せられる声に意識的になること。そして、そこで生まれた声を他者と交流させることによって、自分がなぜそのような声を生み出したのかということに自覚的になることが求められているといえるだろう。このことは先に述べた「メタ的なポジション」を学習者が獲得するための大きな契機となりうるものである。

文学的文章は多層的な世界であり、野矢はこのことを「ポリフォニー的世界」と呼んでいる。これまで検討してきたように、文学的文章は読者に様々なポジションに立つ契機を与えるものであり、そのことによって読者は自己内対話を行うことになる。しかしながらこの自己内対話が、読者が自らを振り返ることとなるためには、「メタ的なポジション」に立ち、自らの自己内対話を見つめるこ

とが重要となってくる。教室で読むことの価値はここにあらわれると考える。つまり、自らを振り返るとともに、社会と自らとの関係を探るという「自立した読者」となるために、文学的文章を教室という場で他の学習者とともに読むということは、全くの外界である社会と自らをつなぎ媒介してくれるものなのである。それゆえに、教室という場において、自らの物語る声(voice)に意識的になり、そしてお互いの物語る声を「聴きあう」場を作り出すという「ナラティブ・アプローチ」は大変重要なものなのであり、そのことを視野に入れた学習指導の開発が重要となってくるのである。

6 おわりに

本稿においては、学習指導の場における「ナラティブ・アプローチ」の持つ意義を検討するために川田氏の実践を批判的に検討することによってその意義と可能性について考察した。今回は「ナラティブ・アプローチ」に着目したため川田氏の実践のみを取り上げることとなったが、今回明らかになった意義と可能性を基として、より実践の具体について検討を続けていきたいと考えている。

参考引用文献

- 川田英之(2016)『自己の「物語り」をつむぐ国語授業』東洋館出版社
- 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
- 能智正博(2013)「4 節 ナラティブ・テキストの分析」やまだようこ他『質的心理学ハンドブック』新曜社
- 野矢茂樹(2016)「ポリフォニー的世界を読み解く」『日本文学 Vol.65』 pp.28-37
- 浜本純逸(2001)『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社
- 府川源一郎(1995)『文学すること教育すること』東洋館出版社
- 溝上慎一(2008)『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社
- 森岡正芳(2013)「4 章 1 節 ナラティブとは」やまだようこ他『質的心理学ハンドブック』新曜社
- 森美智代(2013)「文学体験に関する理論的検討：ルソーによる「解釈から証言へ」の移行に着目して」『国語教育思想研究』7号 pp.42-50
- 山元隆春(1994)「読みの「方略」に関する基礎論の研究」『広島大学学校教育学部紀要 第I部』第16巻 pp.29-40
- 山元隆春(2005a)『文学教育基礎論の構築』溪水社
- 山元隆春(2005b)「二 小説の学習指導」『朝倉国語教育講座 II 読むことと教育』朝倉書店
- 山元隆春(2007a)「5 節 教材研究」難波博孝『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社 p.288-300
- 山元隆春(2007b)「「対話的自己」を育む条件—ポール・フライシュマン『種をまく人』を手がかりとして—」『月刊国語教育』2007年1月号 pp.16-19
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』
- H.Hermans,H.J.M.&Hermans-Jansen,E.(2003). Dialogical processes and development of the self.In J.Valsiner&K.Connolly(Eds.)Handbook of developmental psychology.London:Sage:pp.534-559
- H.Hermans&H.Kempen 著 溝上慎一・水間玲子・森岡正芳訳(2006)『The Dialogical Self 対話的自己 デカルト/ジェームズ/ミードを超えて』

(修道中学・高等学校/広島経済大学 非常勤講師)