

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	「自分のことば」を紡ぐために必要な他者の役割
Author(s)	丸田, 健太郎
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 152 - 157
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054811
Right	
Relation	



「自分のことば」を紡ぐために必要な他者の役割

広島大学附属小学校 丸田 健太郎

キーワード：「自分のことば」、対話、主体的な聞き手

1、はじめに

本稿では、筆者（丸田健太郎）と筆者の指導教員（難波博孝）の個別ゼミでの対話を分析し、筆者の「自分のことば」が紡がれる過程と、そこに関わる指導教員の役割について考察を行う。

筆者は指導教員との対話について、丸田（2020）で考察している。ここで筆者は、指導教員が行う教育営為を「難波実践」とまとめ、筆者と指導教員の対話における姿勢を整理した。

丸田（2020:180）の考察では、指導教員の聞き手としての姿勢は、ただ語りを受容する受け手ではなく、語り手である筆者の語りを生み出そうとする「主体的な聞き手」であり「『語り手の抑圧からの解放という営みに主体的に関与する』という当事者性を持つ主体的な聞き手の存在は、その抑圧をときほぐす役割を担う」と述べた。

この考察では、指導教員である難波の姿勢について述べたが、難波の語りかけそのものについて論述することができなかった。そこで本稿では、筆者の語りを構築する一つの要素として「自分のことば」の存在を規定し、指導教員の筆者への投げかけを「他者のことば」として捉え直す。これにより、個別ゼミという場における相互作用としての対話実践がもたらす双方への影響について考察することができる。と考える。

ここで述べる「自分のことば」とは、丸田（2023）において提出した学習者の「ことば」を見とるための視座である。以下に引用を示す。

学習者の考えが表出される際、自己と他者の往還の中で、何らかの形で自身の考えが表れた「自分のことば」が紡がれる。この「自分のことば」は、その具体を定義する必要があるものではなく、国語教育の授業という他者のことばと自分のことばが向かい合う場における学習者の「ことば」を捉えるための視座である。これは、国語教育が目標とすることばを用いた他者との関わる力や自己

を表現する力を「ことば」という視座から解釈するということでもある。（丸田，2023:91）

丸田（2023）では、筆者は「自分のことば」を国語科の授業の中で見とることの意義について述べている。本稿で取り上げる個別ゼミも国語科の授業と同様に、「ことば」を介して人と人とが交わる場という点で共通点がある。さらに言えば、自身の「聴覚障害者のきょうだい」という当事者性をテーマに研究を続けてきた筆者にとって、研究を語る場は自分自身の生そのものについて語る場であり、存在証明の場である。そのため、個別ゼミにおける指導教員との対話は、筆者の「自分のことば」が引き出される場であると同時に、難波博孝という「他者」が目の前に立ちはだかる場でもある。「自分のことば」が引き出される過程における「他者」の役割について、丸田（2023）では以下のように述べている。

この「自分のことば」の背景には、常に「他者のことば」の存在があると言い換えることができる。「自分のことば」を紡ぐためには、「他者のことば」の存在が必要であることは先述の通りである。そして、この「自分のことば」と「他者のことば」は等置されるものであると考える。「自分のことば」が生まれるために必要な「他者のことば」は、同じ課題に向き合う際に交わされることばであったり、同じものを解釈することで生まれる差異によって顕在化したりするためである。そのため、「自分のことば」という概念には「他者」が包摂されており、「他者のことば」との関係も規定される。（丸田，2023:92）

個別ゼミにおいては、指導教員の筆者への投げかけが「他者のことば」になると考えられる。丸田（2020）では、これについて以下のように指摘した。

難波実践では、語り手を揺さぶる聞き手として

の難波の存在がある。難波はあえて語り手に対して様々な問いかけを行う。これによって、より深く自己との向き合いを学生に迫る。そのプロセスの中で、語り手は「違和感」を持ち、「なぜそんなことを言うのか」という疑問を抱く。そして、語り手はさらに深いレベルでの葛藤を迫られる。このような時、難波はただの聞き手としての役割にとどまらず、語り手の語りを引き受けた上で応答する。(丸田, 2020:175)

個別ゼミにおける「違和感」は、思考が拡散しがちな筆者にとって重要な、自己を内省するための立ち止まるポイントとなる。特に筆者の場合、自身の課題について自覚しないままに語る傾向があることから、このような他者の存在は、自身の課題と向き合う上でも重要なものである。そして、指導教員から投げかけられる「他者のことば」をきっかけにして、筆者は「自分のことば」を紡ぐと考えられる。

以上を踏まえ、「自分のことば」と「他者のことば」がどのように個別ゼミの中で交わされ、筆者の語り引き出されているのか、実際の個別ゼミの対話記録を分析し、考察する。

2、指導教員との対話—授業実践をめぐって—

本稿で取り上げる個別ゼミの対話記録は、2022年12月25日に広島市内のホテルのラウンジで行ったものである。このゼミは、筆者の博士論文の提出直前であり、筆者の博士課程での研究の総まとめの時期であったと言える。この個別ゼミでは、博士論文の執筆に関わって、筆者が勤務校で4年生を対象に実践した「山ねこ、おことわり」の授業について対話を重ねている。この授業の全体像について、丸田(2023)から引用する。

本時の展開を大きく分けるとその内容から4つに分けることができる。まず、10分頃までの導入の場面である。この導入の場面では、前時までに学習した松井さんの変容が捉えられている。児童は「白いぼうし」に描かれている松井さんと「山ねこ、おことわり」に描かれている松井さんを比べたり、「山ねこ、おことわり」の中で示されている松井さんの変容を捉えることができている。

次に、10分頃～30分頃の間「紙を破る」という行為が持つ意味について意見交流が行われてい

る授業場面である。ここでは、実際に授業者が「紙を破る」ことを実演し、児童の発話からその行為が作品の中でも象徴的な行為であることや、不可逆の行為であることを確認している。さらに、紙を破くことで松井さんが山ねこ先生に強い意思表示をしていることも児童の読みとしてあげられている。

その後の授業場面では、松井さんが紙を破いたことの是非を問う児童の発話や授業者の問いかけにより、「なぜ松井さんは紙を破ったのか」という問いから「紙を破ったことはよかったのだろうか」と問いが展開している。登場人物の行為が表す心情の変容を捉えることに加え、本時では登場人物の行為を読み手である児童が価値づけ、評価することを行い、松井さんの行為の重要性や山ねこ先生ら他の登場人物との関係を考えさせている。この問いから、児童は松井さんにとって山ねこ先生がどのような人物であるのか、松井さんの人物造形、他の山ねこの存在など、作品世界の奥行きを想像することができていると筆者は考える。

最後に、本時では松井さんの紙を破るという行為に対する自身の価値づけや評価をノートに記述し、授業を終えている。(丸田, 2023:99-100)

指導教員もこの実践を参観しており、筆者の授業観やこれまで行ってきた研究と実践の接点について話をすることが度々あった。

以下の対話の中では、筆者が行った授業実践とそ
の中で変容が見られた抽出児であるAくんについて多くの議論が交わされている。「紙を破る」という行為は、「山ねこ、おことわり」の作品の中で登場人物の松井さんが山ねこ先生からもらった紙を破るシーンを筆者が授業内で同様に行ったものである。この前日に行われた個別ゼミで、指導教員は紙を破るという行為に内包される衝動性について、普段から衝動的な行動を繰り返してしまうAくん、そしてAくんと同様に衝動性を持っている筆者の課題を重ね合わせて指摘している。この指摘について、筆者は納得できていない部分があり、改めて話をしている場面である。

【2022年12月25日 計39分】

M1:Aくんの衝動性は、自分を認めてほしいってい

う承認欲求だと僕は思ったので、自分の意見を取りあえず言うっていう。

N1：言うっていうな。

M2：それが受け入れられないので、受け入れられないと、暴れるじゃないですけど。

N2：承認してくれってなるってことやな。うん。

M3：だから、周りは余計できないって言う、まあ繰り返しなんですけど、そう見とっていた。で、紙を破る方は。

N3：これは丸田先生が破る方やんな。

M4：松井さんではなく僕が。僕のAくんの見とりとはまた別で、あそこの衝動性みたいなものは、今思えばですけど。あの授業の時じゃなくて、パフォーマンス？確かに自分を見てくれって、松井さんだったらそうだと思うんです。自分の行為を山ねこ先生に見せて、受け取ってくれってパフォーマンスだと思うんです。僕はそこまで考えてやってなかったし、今もそこまで実感を持ってなくて。惹きつける方？

N4：だってそれは見てくれってことやろ？

M5：んー、もっと浅い感覚だったんですよね。だって紙を破って認めてほしいわけじゃないじゃないですか、僕は。

N5：でも紙を破って、注目してほしいわけやろ。授業で先生が意図してることを見てほしいってことやろ。

M6：授業の中だと、あれは授業の前半だったので、紙を破くことの意味とかは考えていなくて、紙を破くって言うあのワンシーン、のニュアンスだったので。衝動性の背後にあるメッセージとかことばみたいなものを僕は加味してなかったので、子どもがどう受け取ったのかっていうのはわかんないんですよね。ちょっとまだ。

N6：いやでもさあ、そもそも授業で紙破るってことをするってのはないやんか。あなたは軽いか浅いか言うかも知らんけど、軽いか浅いんだったらやるやん。俺はやったことない一度も。紙を破るっていうのは衝撃的な行為だし、あかんもんやとみんな思ってるわけやんか。それを紙を破ることなんて簡単なことで、私やってるんだぜ、ならわかるけど、やってないはずやん。普段も。

M7：うーん。それは、その衝動性っていうのは、普段とは違う、ギャップみたいな、非日常じゃないですけど、普段とは違うそういうことですか。

N7：そうそうそう。そのギャップを作り出したと思うんや。

M8：それはわかります。

N8：Aくんは日常化されているってことはわかるし、そこに違いはあるわな。非日常的なものや日常的なもの。その違いはある。確かに。

M9：衝動性っていうもので括った時に、僕の紙を破るっていうのは非日常じゃないですか。Aくんは日常だった。Aくんの日常は受け入れられない。僕のやつは、僕がやってる以上、受け入れられるっていうよりは、授業の中に組み込まれている行為じゃないですか。その衝動性が。

N9：うんうんうん。でもそれを受け入れられへん人もおると思うよ。

M10：あ、そうなんですな。

N10：そらそうや。破るっていう行為はそんなに簡単な行為じゃない？壊すとか破るって行為は。

M11：まあ。

N11：暴力的な行為やん。衝動性っていうか暴力性があるやん。それ自体耐えられへん子もおると思うよ。それをあえてやったわけやん。

M12：んー、僕の紙を破ったっていう行為を解釈することは、今の自分がするってことは幾許かできるんですけど、なんかどうしても重ならないんですよ。Aくんと。

N12：んー、なんかもうこれ以上議論しても仕方がないと思ってきたんで僕は。だってあなたがそう思わない以上は、これ以上は何も言えへんから、そこは。だから僕はそう思うんだってこと、それからAくんは少なくともどう思ったかっていうのに目を移した場合は、それはかなりあなたの思いとは違うものがあつたんじゃないかって僕は思うけどな。そこは認めなあかん。(中略) Aくんは反照的に自分の行為を顧みたのかなった僕は思ったから。少なくとも僕はあの行為にすごい衝撃を受けたから。僕みたいな人でもそうなんやから、あれを見た他の子でもそうやと思うで。ああいう暴力的な行為って傷つく子もおるから、それをあえてあなたはやったんやなって思った。今の話ではそれはそこまで重い気持ちでやったんじゃないっていうのだとしたら、逆にいうとそれは問題やんねって僕は思うよね。

M13：んー。それはわかります。

(中略)

N13: こういう話を今まで何度も丸田くんとしてきたと思うんやけど、大体似たようなところでいつもぶつかって、僕が意味づけても違うとかモヤモヤするとか言って終わるやん。今回も同じところに来てると思うんやけど、これは。さらに大事な場面なんやけどこれは、そこでいろいろ僕も考えるわけやけど。ここではその意味づけを捨てる、論文には入れなくていい。暴力性の問題も書かなくてもいい。でもAくんのことは書きたいでしょ。

M14: まあ。

N15: その場合何を書くの。書けるの。最終的に。

M16: んー。

N16: Aくんの変容を書きたいって言ったよね。それはどういうことが書いてあったらいいの。

M17: どういうことを書くのか。

N17: うん。だってあなた書きたいんでしょ。Aくんのこと。だったら何を書くの。

M18: それは話が衝動性のところに戻るんですけど。衝動性というか、違い。普段の姿との違い。

N18: 普段の様子との違いね。ほなそれがなんで起こったか書かなあかんよね。じゃあ授業のこと書かなあかんよね。授業の何がこの子をそんなふうにしたのかってことを。

M19: 先生はそこで。

N19: 僕の話はいいから、自分の納得の話をして。

M20: 僕は山ねこ先生なんですよ。

N20: 山ねこ先生によって、教材の中の登場人物によって、だから自分の授業のことについてではなくむしろ、作品の中の話で書いた方が納得できるわけや。

M21: そう、だから書いてたところは、さっき解離してるみたいな話したと思うんですけど、表の暴力的な行為と、その衝動的な行為、と集団の中で認められたい、入りたいたいというところの間に山ねこ先生が入った。あの紙を松井さんに渡すことって自分から関わりを断つわけじゃないですか。だから、Aくんからしたら逆の行為をしてるし、裏表かなと思ったんですよ。作品の中に書いてある山ねこ先生にAくんは行くけど、やってることとは。

N21: 反対のことってことやな。

M22: 逆っていうところの、「他者のことば」っていうものを受け取ったのかなっていう。

N22: 「他者のことば」を受け取ったと。で、そのス

トリーは割と自分の中では納得できるんやな。そこまでは。

M23: いいかどうかは置いておいて、僕は納得できません。

N23: じゃあそれで書こ。

M24: んー。

N25: もうそれで書こ。で、そういうセッティングをしたわけやん。先生が。丸田先生は。そういうセッティングをしてきた、「山ねこ、おことわり」を選んできたという段階で、なんかそういうことが起こりそうやなっていう気持ちはあった？Aくんではなく全体的に。

M26: ちょっとありました。

N26: その「ちょっとあった」ことを書いてくれる？それがこのD論（筆者注：博士論文）において、「自分のことば」ってものが、頭があったからこそ、単元に繋がったわけやん。この教材を選んだっていうのは一番大きなポイントやな。それを書いてくれたらいい。僕はそこにプラスして、丸田先生の授業の方について、いろいろ言ってるから、そこはもう納得できへんって捨てたらええ。それは別におおもとが変わるわけじゃないから。だって実際に授業をしたわけやし、子ども変わったし、先生自身が変わったっていうふうには書ければいいんじゃないの。今それを書いているんじゃないの。

M27: とりあえずあの、流れを無視して、とりあえず書くって感じですね。

N27: 流れ、無視してる？これは。

M28: この後ろのこと（筆者注：筆者と指導教員は資料を共有しながら話をしている）は無視して、僕が書きたいことだけを書いてます。今。

N28: この黄色いところ？

M29: この上？赤いところです。

N29: 赤いところ。だからここは納得できるわけやな。だから、そのことは偶発的ではないってことを書いてくれたらええわけや。だから教材の中でそういうことが起こってるわけやから、そこにぶつけていく、子どもたちが「自分のことば」を作っていくこの両者が、松井さんと山ねこ先生の間で起こってることが起こればいいと思ってるってことやから。簡単にいうたら。

M30: なんかつちょっとね、いいのかなって気持ちもあるんですよ。

N30: いいのかなっていうのは？

M31:そこを僕は分かりたいって思うんですよね。結局。いや。それは博論のことは抜きで。

N31:うん。だからいつもこれは同じところでぶつかるので。これはD論の話ではないと僕も思ってるので、一旦これはいいやん。ただこっちの想いが伝わればそれでいいんで。

M32:いや、だからそれが伝わってないんですよね

N32:いやいや、僕が言ってることがそっちに伝わってたら良いんで、納得するかどうかは別にどうでもいい。とりあえずそうだと思ってて、あなたは今分かりたいと言った。それは私のことを分かりたいんじゃないかってあなたがあなたの中で起こってることを分かりたいっていうことを言ってるわけやん。It's your business. やん。

M33:いや、そうなんですよ。だから僕の研究ってそうなんじゃないですか。博論なんかどうでも良いなって思っちゃうのは。

N33:だからいいんだよ。どうでもいいものを先に終えて、その次に行けばいいし。それにこの部分は、これから子どもとの関わりの中でだんだんわかってくるんじゃないかなとも思うし。

指導教員との個別ゼミは、筆者の感覚としては、語り引き出されるターンと止められるターンの繰り返しであることが多い。ここで取り上げた個別ゼミでは、対話記録からわかる通り、授業実践の一場面における解釈をめぐって理解が一致しておらず、議論は平行線をたどっている。

樋口(2010:88)は当事者を「当該の事柄に対して主体的に関与する人」と定義している。この対話という相互行為においては、筆者と指導教員は当事者であり、語りは断続的に続けられている。そのため、この対話においては語り手と聞き手という役割は流動的に入れ替わっており、固定化されているものではない。

一方、この対話の目的は筆者の授業に対する解釈を深めることであり、指導教員はその語りを聞き入れるという一貫した立場も持っている。丸田(2020)で述べたような「筆者の生き方をより良い方向へと向かわせることを目指す」という指導教員の姿勢は変わらず見ることができるが、「語り手」や「聞き手」といった立場性については異なる視点からの考察が必要だと考える。

3、対話の分析と考察—筆者の課題をめぐって—

先の個別ゼミの中では、筆者と指導教員は一つの授業実践について対話を重ねている。さらに、指導教員は実際に行われた授業実践を解釈する上で、授業者である筆者自身の課題を見出そうとしていることがわかる。先に述べた通り、この対話においては指導教員はただ語りを引き受けるだけでなく、自身の考えを述べたり、あえて筆者の拡散する思考を止めようとしていたりしていることがわかる。この対話について、指導教員の「他者のことば」を筆者がどのように引き受け、「自分のことば」として語り直しをしているのか考察する。

対話冒頭における筆者の語りや、それに対する指導教員のN12やN13の応答にあるように、この時点で筆者は指導教員のことばを「他者のことば」として引き受けることができていない。同じ授業について語りを交わす当事者同士である一方、筆者と指導教員は立場が異なっていることから、その解釈にはそれぞれの立場性が内包されている。この立場性の違いが筆者にとっての指導教員の他者性を引き立たせるものであり、「他者のことば」として引き受けることができない大きな要因であると考えられる。

しかし、筆者はM30やM31の発話にあるように、引き受けることができていない「他者のことば」に関心を寄せている。ここで筆者が「わかりたい」と述べたのは、指導教員が見ているのが、筆者には見えていない筆者自身の姿であると感じたからである。個別ゼミにおいて指導教員は、指導教員という立場から指導を行っているが、そこには教育者としての立場がある。研究そのものに対して語りを広げる筆者とは異なり、指導教員は研究の背景にある筆者そのものを見ているということができる。

この対話の中で指導教員は、筆者自身の課題である衝動性と授業実践の接点を繰り返し指摘している。授業者である筆者の課題を見通すことで、授業の中に現れる筆者の潜在的な課題、そして問題意識を見ようとしているのだと考えられる。

筆者は、自身の授業と自身の課題を結びつける視点を持っていなかった。そのため、このような指導教員の指摘は認識の外からのアプローチであった。この当時の授業についても、最初から自身の研究と結びつけて考えていたのではなく、教材や目の前の児童の姿を見て必要だと思う実践を構想した結果であった。この授業の構想を指導教員に話した時から、

指導教員は「研究と実践のつながりが見えた」「これで博論が完成する」と繰り返し述べていた。筆者は自身の研究における理論と実践を結びつけることに苦慮していた時期であったため、指導教員の語りを受け入れることができずにいた。

これまでの個別ゼミや本稿で示している対話を振り返ると、指導教員の語りは常に筆者の思考の先に焦点が当てられていたと言える。筆者がすぐに納得できるような正解を語ることはなく、認識が揺さぶられ、もともとの思考の枠組みを拡張させられるような語りが多かったように感じられる。

対話実践という場で考えると、筆者にとって指導教員は、自らに強い影響を与える他者であったと言える。浜田(1998:19-20)は「私」と「他者」の関係について以下のように述べている。

私が他者に見られる身体をもたなければ、他者から侵されることなく、この目の位置から周囲をただひたすら見ることができる。(中略)他者から見られることのないもっぱら能動的な場には「私」が成り立ちえない。じつのところ、私が「私」であると気づくのは、私の姿を見、私の声を聞き、私の身体に触れる他者があってのこと。

筆者にとっての指導教員は、自身の姿を映し出す鏡のような存在であり、かつ、筆者の内面を異なる立場から語り直す「他者」であった。そしてその立場からことばが紡がれることで、「他者」と筆者の間に関係が作り出されると言える。ここにことばがなければ、他者として表象される指導教員は筆者の主体に接近したり関与したりすることがない。

この他者から発信されることばを引き受けることで、筆者は自らの内省とともに自己への新たな解釈を生み出すことができる。自己と他者をめぐる往還はそれぞれの立場から生み出され、他方に引き受けられる「ことば」によって結ばれる。

このような「ことば」によって他者との関係が結ばれる場合は、研究を語る場だけではない。国語科の授業においても、自身の考えは「ことば」によって他者へと伝えられる。本稿によって示した指導教員の他者としての役割は、「ことば」によって生きる人々の自己実現や社会の中で生きるということに必要な要件の一端を示すものであると筆者は考える。

4、おわりに

ある時、難波先生から「院生への指導は応病与薬だ」ということを言われたことがある。学生によって指導の方法や難波先生自身のスタンスに違いがあるということについて、筆者はこれまで難波ゼミに所属してから漠然と考えてきた。これは、その時々状況だけでなく、指導教員として学生をどのように育てるかという教育者としてのビジョンがそこにはあるのだとも感じている。

個別ゼミという場は、筆者にとっては自分の研究は当然のことながら、自分自身を見つめ直す上でも重要な場であった。特に、大学院生時代は当事者研究を行っていたこともあり、自身の経験や内面と向き合うことばかりで、自分を消費してことばを絞り出しているような感覚であった。個別ゼミでの対話は、まさしく「他者」と語る場であり、新しい自分と出会うことができる場であった。

最後の個別ゼミで、難波先生に「お前のいうことはよくわからん」と言われた。そのよくわからない語りを丁寧に紐解き、指導教員という立場から「他者のことば」として投げかけられたことで、研究を続けることができているのだと実感している。教育者としてどのように目の前の学生を引き受けるか、その駆け引きによって筆者の「ことば」は紡がれたのだろう。この「ことば」をめぐりやりとりがまさしく国語教育そのものであると筆者は考えている。今後は、このような「ことば」を介する他者との関わりを実現する国語科授業実践を考えていきたい。

5、引用参考文献

- 浜田寿美男(1998)『私のなかの他者—私の成り立ちとウソー』金子書房
- 樋口直人(2010)「あなたも当事者である—再帰的当事者論の方へ—」宮内洋・好井裕明(編)『〈当事者〉をめぐる社会学 調査での出会いを通して』北大路書房:87-120.
- 丸田健太郎(2020)「抑圧されている自己との対峙に必要な他者の役割—聴覚障害者のきょうだいの語りと対話から考える—」『語りの地平』5, 170-181.
- 丸田健太郎(2023)「『自分のことば』を育む国語教育の研究」広島大学大学院教育学研究科, 博士論文, 未刊行.