

「読み」の語り直しと「言論の場」

佐々原 正 樹
(2014年10月2日受理)

Retelling of Stories Read and Space of Argument

Masaki Sasahara

Abstract: The purpose of this study is to clarify and discuss how the space of argument is involved in generation of retelling, and, based on the results, to design a literature reading class where students' skill of retelling can be nurtured, and to verify the validity of the theory. The results indicated the following. First, 1) a variation of the space of argument, i.e. a) narrator and listener, b) context (age, culture, etc.), or c) a relation with other texts, will change the purpose and intention of each narrator and listener; 2) these changes of purpose and intention generate a cognitive gap between a story to be told which the narrator and listener expect and a story which has already been told, and; 3) according to a newly-expected telling, events will be selected, arranged, and edited to generate a retelling. Second, it was indicated that, provision of the space of argument close to the original text enables a reader, based on events obtaining new meanings, to feel a gap against his/her conventional thought patterns and to retell a picture of the world of characters. In addition, this provision will also have an influence on the retelling of a reader's personal narrative.

Key words: telling, retelling, space of argument, literature education

キーワード：語り、語り直し、言論の場、文学教育

1. 問題の所在

1.1 「語り」

筆者は、「読み」の語り直しが形成されるしくみを明らかにし、生きる力に繋がるような「語り直す力」を育てる文学の授業を目指している。

そこで、医療領域をはじめ、看護、福祉、心理、教育等の実践方法、社会学や文化人類学にみられるような研究方法、として注目されている「物語」を取り上げる。「物語」という概念は、非常に多義的に用いられている。やまだ(2000a)は「物語」を「二つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」と定義する。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。本論文では、行為としての「物語」に注目する。それは、「物語」の生成、語り直し等のプロセスを考察するには、静的な産物としての「物語」ではなく、動的な行為としての「物語」が適していると考えたからである。そこで、本論文では、やまだ(2000a)を援用し、「物語」を「語り」と捉える。

1.2 「論理・実証モード」と「物語モード」

なぜ、様々な領域において、「語り」が求められているのだろうか。Bruner(1986)は、人間が物事を理解し思考する方式として、「論理・実証モード」と「物語モード」の二種類が存在することを指摘している。前者は、「このような条件下では、このようなことが起こるはずだ。」という法則を求め、検証可能な「可能世界」を描き出そうとする。つまり、「一般化」し

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝(主任指導教員)、山元隆春、山崎敬人

た「普遍的」な知を抽出しようとする。それに対して、後者は、「人は、いかに経験を意味づけるのか」を問い、固有で多様な「可能世界」を描き出そうとする。つまり、経験の中から「固有性」と「多様性」のある意味を紡ぎ出そうとする。

1.3 「語り」の意義

ブルーナーを援用して考えるならば、「語り」が重視されるのは、一つには、事象の客観性や普遍性だけでなく、「語る」ことで紡ぎ出される一人一人の固有の内面世界をわかり合うことの重要性を見直し始めたためと言える。つまり、「語り」が、人間、あるいは人間が織りなす社会を理解するにあたり重要な役割を担っていることに気付き始めたためと言える。もう一つは、「語る」ことで、自分なりの意味の世界を生成できるからと言える。「語る」行為は、「経験を組織化し、意味づける行為」(Bruner 1990)であり、人生に意味を与えてくれる。

1.4 物語としての自己

この考えは「自己」にも拡張される。Gergen & Gergen(1983, 1984)は、自己物語論を主張する。彼らのいう「自己物語」とは、「個人が自分にとって有意義な事象の関係を時間軸にそって説明すること。」(Gergen & Gergen 1983, p255)であり、具体的には、「到達点、すなわち有意義な終点を設定し、その終点に向かって諸出来事を取捨選択、そして配列すること。」(Gergen & Gergen 1984, p175)という行為を意味する。そして、そのような行為を通して、語り手の人生に関わる諸事件に一貫した関連性が生み出され、現在の生の意味と方向性を与える(浅野, 2001)。つまり、「自己」を物語として捉えるならば、物語ることで「自己」は立ち上がり、語り直すことで新しい自己を生成できることになる。1990年代まで、中心であった「実体としての自己論」が、「関係としての自己論」を経て、「物語としての自己論」となる。

国語教育との関わりで述べるならば、永田(2009)は「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(自己形成、自己確立など)をなしていることが明らかになった。」(永田 2009 p11)と述べている。この永田の論に依拠し考えると、「物語としての自己」論を、国語教育に援用することは意義あるものと考えられる。

だが、実践に移すには、そう簡単ではない。Sahank & Abelson(1995)は、物語と記憶の関係について、次のように述べている。

- 1) 実質的にすべての知識は、過去の経験の周りに構築された物語に基礎を置く。
- 2) 新たな経験は、古い物語の観点から解釈される。

- 3) 物語の記憶の内容は、他者に語られたかどうか、どのように語られたかに依存し、こうして再構築された記憶が個人の想起した自己の基礎をなす。

「物語としての自己」は、物語る行為によって、はじめて立ち上がり、語り手の意図や目的に沿った過去の出来事のみが選択・配列されることになる。だが、物語るための過去の出来事は、単に過去の記憶として選択されるだけでなく、語り手の目指す終点に向かい、編集・脚色され、その編集・脚色された記憶が、今後、想起される時、参照されることになる。つまり、一度生成された「物語」は、物語る度に、編集・脚色された記憶を過去の出来事として選択し、配列するため、より強固なものとして定着することになる。また、新しい経験も、生成された現在の「物語」の視点から、取捨選択される。そのため、現在の「物語」に沿った経験が選択され、そうでないものは排除される。あるいは、現在の「物語」に沿った形に編集・脚色される。

本来、物語る度に、語り手の意図や目的に沿った出来事を選択・配列、編集・脚色が行われ、語り直しが起きるはずである。ところが、一度、内部に生成された「物語」は、現実を捉える枠組みとして立ち上がってしまう。これを、難波(2008)は、「自動化された『物語』」として論じ、「世界の解釈については、(自動化された)物語が必ず介入するものである。」と述べている。つまり、新しい経験も、自動化された「物語」の視点から取捨選択されるため、ズレやゆさぶりは生じず、語り直しはなかなか起こらない。新しい自己が立ち上がらないことになる。では、どうすれば、新しい自己を語り直すことができるのであろうか。

1.5 人生における語り直しが生じる時

人生において、「語り直し」はいかなる時に生じているのか、を考察する。やまだ(2000b)は、「人生を物語るとき、それは自己と他者(あるいは、もう1人の自己)の亀裂や、前の出来事と後の出来事のあいだに裂け目が大きくなったときでしょう。喪失の他にも、人生の転機、不測の出来事など、自分自身の今までの生き方が問われ、新しい自己の建て直しが・・・」(やまだ 2000b p85)と述べ、「喪失、人生の転機、予期せぬ出来事」の体験を挙げている。榎本(1999)は、喪失体験など以外に、「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。これらに共通することは、これまでの「物語」の中に位置づけられない出来事(例えば、排除したり、編集したりでは対応できないほどの出来事)が起こり、出来事と「物語」の間に大きな裂け目が生じ、次の一歩が進めなくなる。このような時、自己物語の再構築が求められ、語り直しの必要に迫られるといえ

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。ここでも、個人的な物語と集団的な物語の間に裂け目が生じ、その裂け目を回復させようと、物語の再構築が生じている。

ホホワイト(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。」(ホホワイト 2009 邦訳 p66)と述べ、著者が読み手に裂け目を埋めるように励ますという。そして、同じように、セラピストは、人生の自己物語の裂け目に注意を促し、裂け目を埋めるように励まし、その裂け目を埋めることで、新しい自己物語が創造される(ホホワイト 2009)という。

これらの三つの事例に共通していることは、どの事例にもズレや裂け目が生じていることである。それは、1)「出来事」と「自己物語」の認知的(内的)なズレであったり、2)「個人的物語」と「社会的物語」の外的なズレであったり、あるいは、3) 動的な時間軸の中での、「出来事」と「出来事」のズレであったりと、違いはあるものの、何らかの矛盾、葛藤、齟齬などが起こっている。そして、自己の語り直しは、その裂け目を埋めるために、1) 必然的に起こる場合、2) 他者の励まし(支援)によって起こる場合、がある。

人間が、常に「物語」の中で生きていくとの見地に立つならば、よりよく生きるためには、自己の「物語」を振り返り、「語り直すこと」が求められる。自己を語り直す力を育成することは、極めて重要な教育の課題と考える。文学作品では、「登場人物の自己像・世界像の語り直し」が語られている。その点から考え、文学教育は「語り直す力」を育成する有効な場の一つになりえると言えよう。文学の「読み」の授業において、様々なズレを生じさせる必要がある。では、そのための方法にはどのようなものが考えられるだろう。

1.6 文学の「読み」の語り直しと「言論の場」

文は、ある文脈の中に位置づけられることで、意味を生成する。出来事は、ある文脈の中に位置づけられ、筋立てられることで、「物語」となり、意味を生成する。ならば、「物語」を、ある文脈の中に位置づけ直すことで、新たな意味を生成することになる。

そこで、難波(2008)の「言論の場」の概念が参考になる。難波(2008)は、文が位置づけられる文脈と区別し、「テキスト」が位置づけられる文脈を、「言論の場」

(space of argument)と呼び、「そのテキストとその送り手や受け手、テキストが発信されるメディア、などによって構成される場」(難波 2010)と概念規定している。そして、「授業で、<言論の場>の情報を補わない限り、教科書の教材だけを「くわしく」読むだけでは、読む力など、とうてい、付くはずがないのです。」(難波2008 p309)と述べている。

「言論の場」を変化させる(補う)ことで、様々なズレが生じ、語り直しが起こることが想定できる。だが、先行研究では、森(2010)の短大生を対象に、学習者の<外部>にある<言論の場>を学習者自身の「言論の場」に構築する過程を研究したものや、間テキスト性概念を用いた読みの研究(寺田 2001 2006, 勝田 2011)があるものの、「読み」の語り直しと「言論の場」との関わりは、ほとんど明らかにされていない。「言論の場」を変えることが、「読み」の語り直しにどのような影響を与えるのかを明らかにする必要がある。

1.7 目的と方法

本研究の目的は、以下の1) 2)である。

- 1) 「言論の場」がどのように関わり、語り直しが形成されるのか、理論構築をする。
- 2) 1)の理論をもとに、「語り直す力」を育てる文学の「読み」の授業を構想し、理論の有効性を検証する。

はじめに、「読み」の語り直しが形成されるしくみを、「言論の場」と関係づけて明らかにする。考察に当たっては、①臨床領域における人生の「物語」の語り直しが形成された事例を参考に、どのような場で、語り直しが生じるかを明らかにし、②その考察を、「読み」の語り直しと「言論の場」の関係に援用する。次に、その理論をもとに、「語り直す力」を育てる授業(翻訳教材「三つのお願い」を事例に)を構想し、その理論の有効性を検証する。

2. 「読み」の語り直しを形成するしくみ

筆者は、難波(2008)の「言論の場」の概念を援用し、さらに、「言論の場」を1)語り手、聴き手、2)状況(時代、文化等)、3)他のテキスト、に分類し考察する。

2.1 「聴き手」、「語り手」

1) 聴き手

松尾(2010)は、原爆体験者が人生を生きる中で、どのように原爆体験を語り始めたかを考察している。その結果、時代によって、四つのタイプがあることを示している。1950年代は《被爆者としての自己の語り》、1960～1970年代は《被爆者でない他者への語り》、1980年代は《被爆者である他者のための語り》、1990年代は《次世代のための語り》であったという。「語

り手」は、目の前の聴き手だけではなく、その向こうにいる大勢の「社会的聴き手」を意識することで、「語り」に変化が生じている。「聴き手」(読み手)が展開する「語り」にも同じことがいえる。「聴き手」(読み手)が自分の立場を意識して聴くことで、情報の選択が起こる。その結果、「聴き手」が展開する「語り」も変化する。つまり、「聴き手」の立場の変化を意識することで、「語り手」、「聴き手」(読み手)の「語り」が変化するといえる。

物語療法のゲーリシャンとアンダーソン(1997)は、聴き手の「無知の姿勢」(ゲーリシャン・アンダーソン1997)の態度によって、クライアントの「語り」に変化が生じることを示している。ここでの「無知の姿勢」とは、「セラピストのある姿勢—態度と信念—を指す」(ゲーリシャン・アンダーソン1997)。これは「聴き手」(読み手)が展開する「物語」にもいえる。つまり、「聴き手」の態度が変化することで、「語り手」、「聴き手」(読み手)の「語り」が変化するといえる。

2) 語り手

松尾(2010)の事例では、「語り手」の想定している「聴き手」が変化している。この変化は、「語り手」の立場の変化であり、目的や意図の変化でもある。つまり、《被爆者でない他者への語り》は、社会からの要請による「原爆の悲惨さを伝える役割」(目的)としての「語り」である。それに対して、その後の《被爆者である他者のための語り》や《次世代のための語り》は、被爆者である他者の一人として、被爆者でない他者やこれからの世代(社会的聴き手)に向かって、「時代を繋ぐ人間としての役割」(松尾2010)を持った者として(あるいは、そのような目的で)語っている。その結果、「語り」が変化している。これは、「聴き手」(読み手)が展開する「語り」にもいえる。つまり、「語り手」の立場、目的や意図が変化することで、「語り手」、「聴き手」(読み手)の「語り」が変化するといえる。

以上のことから、「聴き手」の立場や態度(信念)の変化、「語り手」の立場、目的・意図の変化によって、「語り手」、「聴き手」(読み手)が想定する「語り」と今までの「語り」との間に認知的ズレが生じる。そのため、「語り」が変化するといえる。

2.2 状況(時代や文化等)と語り直し

「物語」は単独で存在するのではない。時代や文化の影響を受ける。榎本(1999)は、「文化的価値は主として、言語的に物語という形で保持されており、物語をとおしてその文化内の個人の中に実現される」(榎本1999 p162-p163)と述べている。「物語」は、国や民族、家族、あるいは、時代の要請を受け、形成されるということである。「聴き手」(読み手)が展開する

「物語」にも同じことがいえる。「物語」は、文化や時代を共有した「聴き手」(読み手)を想定して書かれる。「聴き手」(読み手)は、想定された位置から、状況を含めた「物語」を読むことになる。だが、文化や時代が変われば、「聴き手」(読み手)は、違った位置から、別の「物語」として読むことになる。つまり、「語り」の位置づけられた「状況」(時代や文化等)が変化することで、「状況」が求める「語り」と「語り手」、「聴き手」の今までの「語り」との間にズレ(衝突)が生じる。そのため、「語り」が変化するといえる。

2.3 他のテキストとの繋がりや語り直し

「物語」は他の「テキスト」との繋がりや影響を受ける。ジュリア・クリステヴァ(1983)は、「どのようなテキストもさまざまな引用のモザイクとして形成され、テキストはすべて、もうひとつの別なテキストの吸収と変形にほかならない」(クリステヴァ1983邦訳 p61)と述べている。「物語」は、一連のテキスト群を想定して書かかれていることになる。「聴き手」(読み手)は、「語り手」が想定したテキスト群と「物語」を繋いで読むことになる。あるいは、「聴き手」(読み手)が、想起した「テキスト」と繋いで読むことになる。どのようなテキストと繋ぐかによって、「語り」は変化する。つまり、他の「テキスト」と繋がりや変化することで、「語り」が変化するといえる。

2.4 「語り直し」の形成過程

「言論の場」を1)語り手、聴き手、2)状況(時代、文化等)、3)他のテキスト、三つに分類し、考察してきた。その結果、「語り直し」の形成過程を次のように考えることができる。1)語り手、聴き手の立場等、2)状況、3)他のテキストの関わり、が変化(明確化)することで、「語り手」「聴き手」の目的・意図が変化(明確化)する。その目的・意図の変化によって、「語り手」、「聴き手」(読み手)が想定する「語り」と今までの「語り」との間に認知的ズレが生じる。新たに想定した「語り」に沿って、出来事を選択・配列、編集が行われるため、語り直しが起こる。以下のように整理できる。

「語り手」「聴き手」の語り、語り直し

- (1)「聴き手」は、「無知の姿勢」つまり、「語り手」が想定した位置から聴くことが前提である。
- (2)「語り手」「聴き手」の立場を変えることで、「語り手」「聴き手」の「目的・意図」が変化する。「目的・意図」が変化することで、出来事を選択・配列が変化し、「語り」が変化する。
- (3)状況(時代や文化)が変化することで、「語り手」「聴き手」の「目的・意図」が変化する。「目的・意図」が変化することで、出来事を選択・配列が変化し、「語り」が変化する。

- (4) 他の「テキスト」と繋がりが変化することで、「語り手」「聴き手」の「目的・意図」が変化する。「目的・意図」が変化することで、出来事を選択・配列が変化し、「語り」が変化する。

3. 「語り直す力」を育てる授業の構想と実際

3.1 教材と言論の場

1) 教材

「三つのお願い」ルシール＝クリフトン(作) 金原瑞人(訳) はたこうしろう(絵) (平成23年度版 光村図書『国語 4年下 はばたき』)

2) 出典

ア) 初出

- ① "Free to Be …You and Me & Free to Be …A family"(Running Press Book Publishers) 所収の "Three Wishes" (1974)
 ② "Free to Be …You and Me & Free to Be …A family" television special(1974)

「Free to be …You and me」(1972) は、Mario Thomas が中心になり作成した、1970代に流行した幼児番組のサウンドトラックである。この番組は、1972年から1974年まで2年間続き、女性の地位確立をめざし、男であれ女であれ、だれでも成功できるというのが基本メッセージであった。この1972年のサウンドトラックには、「three wishes」は入っていないが、1974年に、television special としてのDVDと本が出版された。その中に「three wishes」が入っている。幼児番組を文章化したテキスト群の一つである。

イ) 絵本(英語版)

- ③ 絵本「three wishes」(1976) Stephanie Douglas (絵)
 ④ 絵本「three wishes」(1992) Michael Hay(絵)

ウ) 教科書(平成14年度版,平成17年度版), 絵本

- ⑤ 教科書(平成14年度版, 2002) 光村図書 4上
 ⑥ 絵本(2003) 金原瑞人(訳) はたこうしろう(絵)
 ⑦ 教科書(平成17年度版, 2005) 光村図書 4上
 ⑧ 教科書(平成23年度版, 2011) 光村図書 4下

⑤は、① "Free to Be …You and Me & Free to Be …A Family" (Running Press Book Publishers) 所収の "Three Wishes" を金原瑞人が訳しおろしたものである。さらに、⑥は、教科書出版の後、削除されていた「最初」と「最後」を加え、絵本にしたものであり、訳も挿絵も同じ人による。

3) 教材と言論の場

本教材は翻訳教材である。①→⑧の過程を経て、本

実践の教科書教材となっている。その過程において、①～④と⑤～⑧では、「言論の場」が大きく変化している。前者は、英語版、後者は翻訳版(日本語)である。

①～④(英語版)と⑤～⑧(翻訳版)の「言論の場」の差異一つは、「テキスト」の位置づけられた状況(時代や文化等)の差異であり、それに伴う「語り手」「読み手」の差異である。前者は、アメリカの1970年代の時代や文化の中で書かれた「テキスト」である。当然、「語り手」や「読み手」も、その時代や文化の影響を受け、語り、読むことになる。それに対して、後者は、金原が「どこの国の、どこの民族の子どもに置き換えても…」(光村図書4年下 教師用指導書 2011 p134)と述べているように、前者のような「言論の場」は薄められている。しかも、「語り手」「読み手」は、現代の日本という異なる場から、語り、読むことになる。

もう一つは、絵という他のテキストとの関わり方の差異である。教科書教材(⑤⑦⑧)の挿絵は、どれも5枚。置かれた場所には若干変化があるものの、同じ絵が使われている。しかも、その特徴は、1)人物が子どもっぽく描かれている、2)黒人とはわかりにくい、3)顔のアップが少なく内面がわかりにくい。⑥の日本の絵本では、幼児性は、さらに強調されている。それに対して、外国の絵本③④では、1)人物が日本よりも大人っぽく描かれている、2)人物の顔のアップが大きく、内面を想像させようとしている。3)黒人だとわかる。昌子(2013)は、「絵本を出典とする教材において、もとの絵本の時点で持っていた絵の機能・役割はいくぶん矮小化されざるを得ない。」と述べている。教科書の翻訳教材の場合、この傾向はより強いと考えられる。

3.2 「語り直す力」を育てるための授業方針

「テキスト」の位置づけられた「言論の場」が異なる以上、「読み手」は、別の「物語」として読むことになる。問題は、どのような「言論の場」が、「物語の力(読み手の人物像や世界像を揺さぶる力)」を発揮できるか、ということである。

文学作品では、「語り手」による「登場人物の世界像や自己像の語り直し」が語られる。つまり、登場人物の価値の変容が、語り手によって語られる。登場人物や語り手の置かれた状況が明確な方が、「読み手」は登場人物の内面を推論しやすくなる。つまり、原作に近い「言論の場」の方が、「物語の力」を発揮できると考える。そこで、1)「言論の場」を、「教科書の場」→「原作の場」へと変化させることで、認知的ズレを生じさせるようにする。具体的には、授業の中で、原作に近い「言論の場」を提示する。つまり、a)原作の状況(時代や文化等)の提示、b)外国絵本の絵という他のテキストとの関連づけ、を行う。

1) 原作の状況(時代や文化等)に近づける工夫

主人公の呼び方は三種類出てくる。「わたしの名前はゼノビア。みんなには、ノービィとよばれている。ビクターだけは別、レナって呼ぶ」と語り手(わたし)は説明し、その理由として、「レナ=ホーンという女優の名前をとって、レナ。なぜかっていうと、わたしは大きくなったらハリウッドに行って、えいがに出て歌を歌うつもりだから。…」と自分の夢を述べている。

当時の「読み手」ならば、「差別の強かったハリウッドにおいて、黒人差別と毅然と立ち向かった女優、あのレナホーンに憧れているのか…」とイメージをしながら読むことになる。それが「言論の場」が想定した「読み手」の位置である。そこで、原作の「状況(時代や文化)」に近づけるために、レナホーンの写真と説明を授業の中に入れることとする。

2) 外国絵本の絵という他のテキストと繋ぐ

松本(1982)は、絵本表現として、「絵の一部を言葉で重ねる」(同一性)、「絵と言葉が別々のことを語る」(非同一性)の方法に触れ、言葉とは独立した絵の価値について述べている。そう考えるならば、外国絵本の絵を提示することで、言葉では表現できなかったことを絵で表現し、その両者を統合して読みとることで、新たな読みが生まれることになる。しかも、当時の絵本を利用することで、状況(時代や文化等)に近づけることも可能となる。そこで、授業の途中、外国絵本の絵を教材として提示する。さらに、「語り手」(わたし)が、レナホーンについて語る場面では、拡大した絵を提示することとする。

3.3 参加者

H県のH小学校4年39名(男子19名、女子20名)(平成25年度)。本学級は、発表者が9月より非常勤講師(国語 7時間担当)をしている学級。

3.4 単元の概要

文学作品「三つのお願い」(光村図書出版小学国語・下 はばたき、総計8時間)。第一次で、教師の範読後(教科書)、「心に残った場面、行為、言葉等」から感想を書かせる。第二次では、ゼノビアの変容を中心に考察した。ゼノビアとビクターの行動意図を解釈する課題を中心に進められた。第二次の中で、レナホーンの写真と説明、絵本(外国)を提示し、「言論の場」を補う。第三次では、再び、感想を書かせる。学習形態はペア交流、全体交流が中心であった。

3.5 分析対象

分析対象は、授業の逐語記録及び初発と単元の最後に書かれた感想文である。

対象にした授業は、レナホーンの写真と説明、絵本(外国)の絵を提示し、「言論の場」を補った6時間目

(総計8時間)の授業である。「ビクターだけ、なぜ、レナと呼ぶのか」の呼称の意味を問う課題を扱った。しかも、視点人物ではないビクターの行動意図を考えている。「言論の場」を補うことで、語り直し(登場人物の人物像や世界像、「読み手」の人物像や世界像、の語り直し)が生じるかを考察するのに相応しいと考えた。

3.6 何を語り直すのか

小学生の「読み」の語り直しでは、次の「語り直し」を考えている。1)「読み手」としての登場人物の自己像、世界像の語り直し、2)「語り手」としての自己像、世界像(読み手の自己物語)の語り直しを考えている。

3.7 授業の結果と考察

1) 授業中の語り直し

ア)「言論の場」の変化と呼称の意味

「ビクターだけ、なぜレナと呼ぶのか」の課題で話し合っている。課題にすることで、学習者は呼称に焦点化する。「ビクターは、ゼノビアがレナホーンのような女優になりたいことを知っていたから」と発言する。「レナホーン」の名前が挙がった所で、レナホーンの写真を見せ、次のように補足する。

「レナホーンという人は、写真からわかると思いますが、色が黒いです。いわゆる黒人と言われている人です。女優なのですが、すごく差別を受けたのです。当時、白人が重視されている時代だから、『あなたなんか主役はやれない』とか言われたりしました。その中で、差別に毅然と立ち向かった女優なのです。色々言われても負けなかった女優です。実在の人物です。」

このような説明の後、Aが発言をする。Aは、「ビクターだけに、女優になりたいことを言っている」と発言をする。Bは、それを受け、文章を根拠に、「二人だけの秘密。だから、レナと呼ぶ」と考える。二人はゼノビアの夢を媒介に強く結ばれている、という主張である。「二人だけの秘密」という意見が続く。「他の人にも、夢について言っている。だが、ビクターはレナホーンのようになってほしいと思っていたから…」と反対意見も出る。その中、Cは、Bたちの意見を受け、「秘密にしている理由」を、「言論の場」(時代や文化等)と繋いで想像する。つまり、Cは差別とは表現していないが、「言えない状況があり、その中で、ビクターだけはゼノビアの夢を応援してくれていた。だから、レナと呼べた。」と主張する。

その後、話題は、表2に示すように、「レナと呼ぶビクターの内面の想像」へと向かう。DやEは「レナと何回も呼ぶ中に、頑張してほしい、絶対に(女優)

になれるよ、という思いが詰まっている」と想像する。さらに、Fは、レナホーンの置かれていた状況とゼノビアの状況とを関係づけ、「差別の気持ちがわかるから」と想像する。(現実には、ゼノビアが差別を受けていたかは不明である。)

表1 事例1 ビクターだけ、なぜレナと呼ぶのか

	発話内容
A	夢をビクターだけに言っているのだと思います。レナホーンという女優になりたいというのはビクターだけに言っている。だから、ビクターだけレナと呼ぶのだと思います。
B	ビクターはレナホーンのような女優になりたいことを知っている。他の人には言っていない。 <u>二人だけの秘密です</u> 。52ページに「私の秘密を、他の人に話したりしないし」と書いています。これがその秘密。だから、ビクターだけ、レナと呼んでいたと思います。…後略…
C	なぜ、 <u>秘密にしているか</u> と言うと、予想なのですが、周りの人はばかにするのじゃないですか。「お前には、無理だよ」とか「レナホーンのような女優になりたいのか。変なの」とか。でも、 <u>ビクターだけは、応援してくれる</u> 。だから、二人だけの秘密なのだと思います。だから、ビクターだけはレナと呼ぶのだと思います。

注) 「三つのお願い」の6時間目 平成25年度

表2 事例2 レナと呼ぶビクターの内面

	発話内容
☆	「レナ」と呼ぶビクターの内面
D	教科書の44～47ページに「レナ」と呼んでいるのが三回なんですよ。三回も呼んでくれないので、 <u>絶対なれると思っているのだ</u> と思う。
E	私は絶対になれるというのではないけど、私は、えっとレナと呼んでいるのだから、 <u>ビクターはゼノビアのことを応援しているからレナと呼んでいて、私は応援していると、頑張れの気持ちなんだ</u> と思う。後、もし応援してないで、「そんなのなれるわけないよ」と思っていたら、「レナ、レナ」と言うわけがないから、内心でも、本当に頑張れと思っていると思う。
F	外国の絵本で、二人とも黒人じゃないですか。だから、レナホーンさんと同じで、 <u>差別の気持ちというのがわかるから、たぶんレナホーンさんの気持ちがわかるから、ビクターもその気持ちがわかるから、レナと呼んでいたのだ</u> と思う。

注) 「三つのお願い」の6時間目 平成25年度

以上のことから、「言論の場」(時代や文化、絵)を補い、相互交流を行うことで、登場人物の内面を豊かに想像できるようになり、「語り手」の意図が「聴き手」(読み手)に明確になることが示された。

「語り手」は、「レナ＝ホーンという女優の名前をとって、レナ。なぜかっていうと…」と、ゼノビアの視点から、呼称について語る。しかし、レナと呼ぶことをビクターはどう思っているのか(本作品は、ゼノビアの世界が描かれている)、また、なぜ、ここで、この呼称について語るのか、は「聴き手」(読み手)にはわからない。そこで、「言論の場」,「差別と立ち向かったレナホーン」の説明や絵(文字では表現できない部分の補足)を補う。その結果、ゼノビアの状況を推論する(CやFの発言＝私の中のゼノビア)ことやレナと呼ぶビクターの内面を想像する(DやE＝私の中のビクター、Fの発言＝ビクターの中のゼノビア)ことが可能となっている。もちろん、これは、「言論の場」を補うだけで可能なのではない。「ビクターだけ」「二人だけの秘密」「その秘密の理由は…」と他者の「発言」の上に「発言」が重ねられており、他者との相互交流の力も大きいといえよう。これらを通して、「読み手」は、「レナ」という呼称の中に、ゼノビアの夢を媒介にした二人の強い結び付きを示そうとした「語り手」の意図がわかってくるといえる。

イ) 「聴き手」(読み手)の出来事の意味づけの変化

Gの「最初の所で、『レナ、あれなんだろう』と言っている。自分で拾っていない。たぶん、レナの夢を叶わせてあげたいという気持ちからじゃないのかと思うんだけど…」という発言から始まった。その後、少し意見交流があり、「ビクターは、なぜ、怒り出したのか。」に話題が移る。

HはGの発言と関連づけて、「レナに拾わせて願いを叶えさそうとしたんだ。」と想像し、「でも、レナは信じようとしな。だから、怒った。」と筋立てる。多くの児童は、最初、「単に言い合いになり、けんかになっただけ。」と考えていたが、少しずつ、自分の考えに見直しが起こる。IやJも文章を根拠に、「ビクターは、レナの願いを叶えさそうという思いがあり、それがうまくレナに伝わらないから、怒ったと思う。」と考えを変えていく。

以上のことから、「語り手」の意図(ゼノビアの夢を媒介とした二人の強い結び付き)の明確化によって、出来事に対する意味づけに小さなズレ(ゆらぎ)が生じ、それを交流する中で、「聴き手」(読み手)の出来事の意味づけが変わることが示された。Gは、最初の「コインを拾う出来事」に注目し、

その行為を「ビクターの応援行為ではないか」と意味づける。また、H.I.Jは、「ビクターが怒る出来事」、その行為を「単なる言い合い(最初は、このように考えていた)ではなく、ビクターのレナの願いを叶えさせたいという思いが根底にある」と推論する。このように、「語り手」の意図が明確になることで、「聴き手」(読み手)による出来事の意味づけが変換することが示された。

表3 事例3 「聴き手」の出来事の意味づけの変化

	発話内容
H	48ページの4行目から10行目あたりに、レナにわざわざ拾わせているのに、応援しているけど、ここの48ページ1行目から見てください。そこに、ゼノビアは信じてないわけじゃないですか。せっかく応援しているのに、信じないからここで怒ったのだと思う。(問)
I	H君と似ているのですけど、47ページの4行目から9行目の所に、えっと、ゼノビアの夢が書いてあるじゃないですか。で、ゼノビアの夢をせっかく45ページ3行目から3行目で拾わせてあげて、10行目で何を願うんだって聞いてあげているのに、えっと48ページ4行目に、ゼノビアが46ページ6行目とか48ページ1行目とかで、ゼノビアが信じないで、女優になるという願いをしようとしなくて、怒っているんだと思います。
J	私は、H君とIさんと一緒に、46ページの所に同じ年にできたコインを見つけたじゃないですか。本当だったら、ビクターが「あれなんだろう」という前に拾っていると思うのですよ。けれども、ビクターは拾わずに「レナ、レナあれなんだろう」と訊いて、ビクターは自分の夢というか、自分のやりたいことを我慢して、レナの夢を叶えてあげたいと思っていたのに、ビクターの言ったことが信じなかったから、せっかく自分がチャンスを与えたのに、やらないから怒ったんだと思います。

注) 「三つのお願い」の6時間目 平成25年度

2) 授業後の語り直し

次に、授業中の語り直し、授業後の語り直しにどのように影響を与えたのかを考察する。授業後の語り直しとしては、「読み手としての登場人物の世界像の語り直し」「語り手としての自己物語の語り直し」に分けて考察する。

ア) 「読み手としての登場人物の世界像の語り直し」

初発の感想文と単元の最後に書かれた感想文を比較検討する。両感想文は、共に「心に残った言葉、場面、行為等について、感想を書いてください。理由も書いてください。」と指示し書かせたものであ

る。但し、最後の感想文では、「自分の体験もあれば、それも加えてください」と指示した。表4、表5に、どのような内容が選択されていたかを示す。

表4に示すように、初発の感想の内容は多岐に渡っている。特に、「願い」そのものに関する感想を持つ児童が多い(20人)。また、対人関係の感想を持つ児童には、母親の言葉に注目する者が6人、最後の願いで、二人が仲良しになってよかったと感想を持つ者が9人いた。但し、ゼノビアの内面の葛藤(夢と友情の選択)までに、思いは至っていない。それに対して、最後の感想文は、二人の関係に焦点化した内容(延べ58人)になっている。しかも、その内容は、ビクターの視点、ゼノビアの視点、両方の視点からと多様である。つまり、授業中に検討された内容をもとに、だれの視点から書くかを考え、その視点から出来事を「選択」し、それらを「繋ぎ」で、登場人物の世界像(友達像)を再構成しているといえる。

表4 初発の感想文 選択された内容

内 容	人数(人)
○対人関係	
・最後の願い (友達のことを選んだのがよかった)	9
・母親の言葉	6
○願いについて	
・願いが叶うのがおもしろい	9
・願いが無駄	5
・自分なら○○な願いをしたい	6
○お話し全体	
・非現実的な話	3
○表現の面白さ	
・「どんびしゃ」の表現がおもしろい	6
合 計	44

注) 一人が重複して書いているため、合計は44人になっている。

表5 最後の感想文 選択された内容

内 容	人数(人)
○対人関係	
<ビクター>	
・呼称の意味	5
・コインを自分が拾わなかったこと	14
・けんかの理由	3

＜ゼノビア＞	
・夢より友達を選んだこと	22
＜母親＞	
・母親の言葉	14
合 計	58

注) 一人が重複して書いているため、合計は58人になっている。

以上のことから、次のことが明らかになった。まず、授業の中で「言論の場」を補うことで、「語り手」の意図が聴き手(読み手)に明確になる。その結果、出来事の新たな意味づけがなされる(この出来事には、〇〇な意味があるのではないだろうか)。次に、授業後、「聴き手」(読み手)は、新たに意味づけされた出来事から、今までの「考え」とのズレを感じ、特定の登場人物の視点から、出来事を「繋ぎ」直し、登場人物の世界像(友達像)を再構成することが示された。

イ)「読み手の自己物語の語り直し」

登場人物の世界像(友達像)の語り直しを通して、「聴き手」(読み手)は、自分の物語(読み手自身の世界像)をどのように語り直しているのかを考察する。表6に、自分の物語について、リフレクション(省察)していた人数とその内訳を物語別に分類したものを示す。

表6に示すように、自分の物語を振り返っていた児童は、35人(89.7%)いた。その内訳は、1)登場人物の友達像の語り直しを通して、自分の物語を振り返っていた児童が19人(54.3%、体験なし+物語)、2)自分の体験を述べ、自分の物語を振り返っていた児童が16人(45.7%、体験+物語)であった。

表6 聴き手(読み手)の世界像の省察

内 容	人数 (人)
○リフレクションしていた人	35
1) 体験なし+物語	19(54.3)
① 未来展望物語 (友達を大切にしたい、やさしくしたい)	9
② 発見物語 (新たな気づき、学びがあった)	6
③ 探求物語 (本当の友達とは…、親友について考えた)	4
2) 体験 + 物語	16(45.7)
① 仲直り体験+発見物語、未来展望物語	7
② 寂しさ体験+探求物語、未来展望物語	3

③先生・親の言葉体験+発見物語	4
④謝れない自分+発見物語	2

注1) リフレクションを記述していない人数:4人

注2) ()は、リフレクション人数に対する比率。

1)「体験なし+物語」では、「もっと友達を大切にしたい、やさしくしたい等」(未来展望物語)、「新たな気づき、学びがあった等」(発見物語)、「本当の友達について考えてみた等」(探求物語)が見られた。2)「体験+物語」では、登場人物が体験した出来事に類似した体験、①「仲直り体験」(けんかをし、何かのきっかけで仲直りする体験、友達のやさしさに触れた体験)、②「寂しさ体験」(けんか等をして、寂しくなった体験)、③「先生、親の言葉」(けんか等をした時、母親や先生の言葉かけ体験)、④「謝れない自分」(けんかをしてもなかなか謝れない自分)が選択され、「今、〇〇に気づいた。」(発見物語)、「親友とは…することだと思う」(探求物語)、「これからは〇〇のように生きたい。」(未来展望物語)等が述べられていた。1)「体験なし+物語」のよりも、2)「体験+物語」の方が、気づきや学びが多かった。

以上のことから、「聴き手」(読み手)は、「物語世界」の中の新たに意味づけされた出来事をもとに、登場人物の世界像(友達像)を再構成する(表5)。その再構成された登場人物の世界像(友達像)を参照、あるいは、新たに意味づけられた出来事と類似した出来事を「現実世界」から選択し、それらをもとに、「読み手の自己物語」を振り返ることが示された。その際、体験を選ぶ行為が、体験の見つめ直し、新しい意味の発見へと繋がり、「読み手の自己物語の語り直し」と結びつく可能性が高いことが示された。

4. 総合考察

4.1 成果

本研究は、「言論の場」がどのような関わり、語り直しが形成されるのかを明らかにし、その理論をもとに、「語り直す力」を育てる文学の「読み」の授業を構想し、その理論の有効性を検証することであった。

その結果、次のことが明らかになった。一つに、1)~3)を通して、語り直しが起こることが示された。1)「言論の場」a)語り手、聴き手、b)状況(時代、文化等)、c)他のテキストとの関わり、を変えることで、「語り手」「聴き手」(読み手)の目的・意図が変化する。2)その目的・意図の変化によって、「語り手」「聴き手」(読み手)が想定する「語り」と今までの「語り」との間に認知的ズレが生じる。3)新たに想定した「語り」

に沿って、出来事を選択・配列、編集が行われ、語り直しが起こる。

二つに、授業中の語り直しでは、「言論の場」を補い、相互交流を行うことで、1) 登場人物の内面を豊かに想像できるように、「語り手」の意図が「聴き手」(読み手)に明確になること、2) その結果、「聴き手」(読み手)による「物語世界」の出来事の意味づけが変わること、が示された。

三つに、授業後の語り直しには、1) 「読み手としての登場人物の世界像の語り直し」と「読み手自身の自己物語の語り直し」があること、2) 「読み手としての登場人物の世界像の語り直し」では、「聴き手」(読み手)は、新たに意味づけされた出来事から、今までの「考え」とのズレを感じ、特定の登場人物の視点から、出来事を「繋ぎ」直し、登場人物の世界像(友達像)を語り直すこと、3) 「読み手の自己物語の語り直し」では、「語り直された登場人物の世界像」、あるいは、新たに意味づけられた出来事と「類似した現実世界の出来事」をもとに、「読み手」自身の物語を語り直すこと、が示された。その際、体験を選ぶ行為が、「読み手」に起こった出来事の新たな意味づけと繋がる可能性が高いことが示された。

4.2 今後の課題

研究では、「読み」の語り直しと「言論の場」との関わりを考察した。その結果、「状況や他のテキストとの関わり」を変えることで、「読み」の語り直し、さらに、「自己物語」の語り直しが形成されることを、授業及び感想文の分析を通して示した。しかし、「登場人物の世界像の語り直し」から「自己物語の語り直し」に繋げるには、個人間の差異が考えられる。つまり、新たに意味づけられた登場人物の出来事から類似した自己の出来事を想起し、「自己物語」を振り返ろうとはするものの、その出来事の新しい意味を発見するまでには至っていない児童もいると考えられる。本研究では、個々の「自己物語の語り直し」を詳細には検討できていない。また、教室という場における「読み手の登場人物の世界像の語り直し」が一定の枠組みとして働き、「読み手自身の自己物語の語り直し」を表面的に留めてしまう可能性もある。このような状況には、どのような手立てが必要なのだろうか。今後、このようなことを明らかにする必要がある。

【参考文献】

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
 ウォルフガング・イーザー(1978) 豊田取(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

- 勝田 光(2011) 国語科における読みの社会的構成に関する一考察 - 間テキスト性概念を用いた読者反応の分析を手がかりとして - 国語と教育 36 14-26
 ジュリア・クリステヴァ(1969) 原田邦夫(訳)(1983) 『記号の解体学セメイオチケ1』 せりか書房 東京
 昌子佳広(2013) 文学的文章教材における「挿絵」の機能とその活用に関する考察一言葉・挿絵間の「同一性」・「非同一性」に基づいて - 月刊国語教育研究 493, 50-57
 寺田 守(2001) 読むことの学習に関する基礎的研究 - 間テキスト性概念を手がかりにして - 教育学研究紀要 47(2) 76-81
 寺田 守(2006) 読むことの学習において類似性に基づいた推論が果たす役割 - 間テキスト概念の検討を中心に - 国語の研究 32 31-41
 永田麻詠(2009) 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 国語教育思想研究 (1), 11-20
 難波博孝(2008) 母語教育という思想 世界思想社
 難波博孝(2010) 「論理/論証教育の思想(2)- 論理的教育および論証の妥当性について -」 国語教育思想研究 (2) 21-29
 野口裕二(編)(2009) ナラティブ・アプローチ 勁草書房 東京
 ハロルド・グーリション、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
 松居 直(2000) 「読んでもらうことの大切さ」 光村図書『国語教育相談室』 NO30
 松尾純子(2010) 体験を語り始める 質的心理学研究第9号 6-24
 松本 猛(1982) 『絵本論 - 新しい芸術表現の可能性を求めて -』 岩崎書店 東京
 森美智代(2010) 高等教育における「言論の場」教育の探究 鈴峯女子短期大学人文社会科学集報 57 31-49
 やまだようこ(2000a) 人生を物語るの意味 - 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
 やまだようこ(2000b) 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的人生 - 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, 77-111
 Bruner, J. S. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. 田中一郎(訳)(1998) 可能世界の心理みずす書房 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
 Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999) *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York : Teachers College Press.
 Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1983) Narratives of the Self. In T.R. Sabin & K.E. Scheibe (Eds.), *Studies In Social Identity*, Praeger.
 Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1984) *Historical Social Psychology*. Eaelbaum.
 Schank, G. & Abelson, P. (1995) Knowledge and memory : *The Realstory*, Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
 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