

授業への物語的アプローチ

藤 田 尚 充

A Narrative Approach to the Classroom Practice

Naomitsu Fujita

はじめに

本論文は授業における対話的・相互行為的活動を、「物語」の様式を方法として用いる物語的アプローチで考察しようと試みるものである。従って具体的な「物語」研究とは区別する。物語的アプローチといっても、「物語」の概念そのものが、ロラン・バルトが「物語は、話されるかまたは書かれた分節言語、固定されるかまたは動く映像、身振り、さらにはこれらすべての実質の秩序正しい混合」(Roland Barthes 1961-71=花輪訳 1979, p.1)と定義して神話、伝説から三面記事、会話まで17の物語の存在を示しているように、そのジャンルは驚くほど多様である。この多様な「物語」の概念からその様式を取り上げて論じるならば、それはどこから手をつけてよいのか途方にくれてしまうほどである。しかしここでは、「対話・相互行為的活動」と述べたように言語を通じた対話、つまりバルトが示した中の「話される」言語活動、「会話」に中心をおいて考察することにした。

教室の教師と児童生徒の間でなされる活動において「書かれた物語(テキスト)」の役割を無視できないが、そのテキストを対象とする認識活動や理解は、活動的には、教師・生徒児童の間のことばを通じた相互のやりとりで転化することによって成立するのであって、授業—学習活動を構成する中心的機能は対話・会話にあると思うからである。それ故「物語」を、本論では「語り」(narrative)を中心とした概念として考えることにする。書かれた物語つまり物語文学の特徴に触れる場合にも、視点としては、専らそこに含まれている「語り」

(口承文芸)としての性質に焦点化することにする。

本文ではまず、授業を物語的視点から把握する際に必要な物語の様式、つまり形態的特徴について論述する。その後、質的教育研究方法で追究すべき主要概念である「意味づけの過程」(「意味の構成」)について物語的視点からどのようにアプローチできるのか考察を行う。

1. 物語の形態的特徴

物語論の研究や物語的枠組みに依拠した実践的活動が広がるなかで、「物語」についての定義や特徴に関する言述も数多くなされるようになった。ここではブルーナー (Bruner, J. S. 1990 = 岡本・仲渡・吉村訳 1999.) が物語の特性として提出している概念を参考にして、さらに授業(教え-学ぶ)への接近という視点から考えるときに、以下の4つが指摘できるのではないかと考える。なお、物語論の主要な潮流については浅野智彦(浅野, 2001, pp. 37-73)が参考になる。

(1) 物語は時間軸に枠づけられた出来事の構造化である。

私たちの刻一刻と変わっていく経験や行為は、そのままではただ連続する時間にすぎない。この流れる経験を意味あるまとまりとして取り出す枠組が物語だといわれる。この枠組を作るもっとも有効な手段が歴史的枠づけである。ブルーナーは「おそらく、物語の第一の特性は、本来的に内在する時系列性であろう。一つの物語は、事象、精神状態、そして登場人物つまり行為者としての人間に関わる事件の、独自の一連の流れから成り立っている。これらが物語の構成要素である。」(同書, p. 62)と、時間的な流れを物語に本来内在するものと捉えている。そうすると、歴史と物語の違いはどうなるのだろうか。ここでは物語論の研究者として有名なポール・リクール (Ricoeur, P. 1983 = 久米訳 1987) による説明をみてみたい。リクールは歴史学と物語との「認識論的断絶」(同書 p. 305)を「手続きのレベル」「本質体のレベル」「時間性のレベル」の3つで論じているが、ここで関連するのは「時間性のレベル」である。その違いとして示されているのは歴史学が取り扱う時間が科学的・客観的な時間であるのに対し、物語におけるそれが個別主観的時間であることである。リ

クールは次のように言う。

「歴史的時間は、個人の行為者の記憶、期待、慎重さの時間とは直接の関係はないように見える。それはもはや主観的意識の生きた現在とは関係づけられてはいないように見える。歴史的時間の構造は、歴史科学が用いる手続き、本質体に正確に釣り合っている。」(同書 p. 308)

科学としての歴史学の取り扱う時間は、出来事を客観的に位置づける等質で外的な時間である。これに対して物語での時間は行為する個人の感覚や意識によって長くも短くもなる内的な時間ということになる。この断絶の把握は、カリキュラムとしての、または授業としての時間と子どもにとっての時間の違いにも対比することができ、質的方法としての物語的アプローチを考えるとときに、子どもの持つ時系列の価値を強調するものとなり得る。

(2) 物語は登場人物、行為、出来事、場面等の絡み合う筋立て（プロット）から成る。

物語は主人公をめぐるトラブルとして話しの筋が構成される。この筋立てについては、ブルーナーは特別に項目化して取り上げることはしていない。次のように言っていることから、ブルーナーは時系列のストーリーのなかにプロットを含ませているように思う。

「まず、解釈者は物語の構成要素を理解するために、物語を形作っているプロットをつかまなければならないし、その構成要素をプロットに関係づけなければならない。しかし、プロットの形態はそれ自体、連続する事象から引き出されなければならないのである。」(同書. p. 62)

本論では子どもたちの語りに注目し、そのなかにある意味づけの動きや形を知ろうとするのだが、その視点からすると、後で考察するように子どもたちにとって時系列的把握と水平的（共時的）把握にはそれを認識する能力に違いがあるように思うのである。授業へのアプローチのためには、時系列と区別して、筋立て（プロット）を物語の特徴として捉えておく方がよいと思う。その理由は、そうすることで物語的視点から授業観察やそれを分析するための一つの方法的示唆が与えられるからである。授業のなかで子どもが「語る」時には、必

ず人（登場人物）、時（時間）、場所つまり筋立てがあらわれてくる。このことから一問一答の応答としての発話・会話（例えば隣接対や IRE の会話）と「語り」の場面を区別する私たちの指標となるし、逆に、子どもたちに「語らせる」場面を取り入れる授業創りへのヒントともなるからである。

(3) 物語は規範と逸脱とを連結する作用をもっている。

本来、物語は事実であろうと空想であろうと関係はない。むしろ、現実での閉塞感が解放されるような非現実の世界に飛翔するのが物語や語りの性格とあってよい。しかしながら物語の終結は、必ず現実に降りてくる。物語のストーリーには、最終的には現実の規範と折り合いをつけるような連結性があるのである。ブルーナーはそれを「例外的なもの通常のものをつなぐ環」（同書・p.67）と言っている。

教え一学ぶ授業過程の面から、これに関して注目すべきなのは子どもの逸脱、授業の逸脱を避けるべきではないということではないだろうか。立てた目標に向かって予定通りに授業を進行することは、教師にとって宿命ともいえ、そこから子どもや授業が逸脱することは最も避けたいことかも知れない。しかし物語の構造から見ると、逸脱こそがあたらしい世界や意味を生じさせ、現実の規範を脱構築していくものなのである。それは後で取り上げるが、子どもたち自身の意味生成の姿に結びつくのである。

(4) 物語は語り一聴くという相互行為を原型としている。

言うまでもないことだが、物語は「語り手」の語りを「聴き手」が聴くという「モノがたり」の実践的相互行為の場から生まれた。このことに関して折口信夫（『靈魂の話』：1966、全集3 pp.260-276）の靈魂（タマ）からカミ（神）とモノ（靈物）が分化したという説を考察して、兵藤裕己は神になれないモノ〈靈物〉が語り手＝シャーマンの口を借りて語られるのが「モノ語り」で、それが物語の始源だとする。

「物語や語り物について、僕たちは現存する文字テキストを通して考えるしかないわけです。でも、文字テキストを相対化する視点だけは確保しておく必

要がある。語りが読みのテキストとして現存することの根底にあるこの問題をとり落としてしまうと、モノ語りについて考える僕たち自身の足場が、結局文字世界の論理にすくわれてしまうんじゃないかと思うんです。くり返し言えば、物語というのは<書かれた>テキストにはなりきれない何かです。」(兵藤 1985 = 中上健次・兵藤裕己他編, p.084)

書かれた文字テキストである物語文学は歴史的には語りの口承文芸から生まれたものであるが、しかし文字を介さずに語り—聴くという相互的な関係の間に産み出される世界は別物としてあること、それを失いたくないという思いが伝わってくる。

実は、このようなことばによる語り—聴くの姿が最も必要で残されるべきなのは教え—学びの場面なのではないのだろうか。殆どの庶民が文字を読めなかった中世までの学びは、経験とそしてこの語り手の語りを聴くことによってなされていたと考えられる。語りによって人々は違った世界と出会い、さまざまな知恵や勇気、教訓や規範を学んでいったにちがいない。それは教室での教師—子ども間の授業(学習)になぞらえることができる。庄井良信(『教育』1999. 10月号, p.22)はそれを「物語共同体」と呼んでいる。

文字に寄らない時代の「物語り」(音声のテキスト)の本質は一回性にある。語られるテキストは語られるたびに修復再生されていく。聴く者は自分の文脈のなかでそれを受け止める。しかしそれぞれが表出・批評されて吟味される文脈は少なかった。教室ではそれが可能である。語り—聴く場の状況と相互行為のなかで、それぞれの意味づけが共有されるものに創りあげられていくことができる。「語り」を言語による意味構成と見るならば、その構成される仕方は多様に存在する。それを出し合う語り—聴くという相互行為が個々の意味づけを深めるのである。教室において、このようにその時その場に応じた、活きた「語り」の場面が起こらねばならない。

2. 物語的アプローチと「意味の構成」

(1) 物語的アプローチのパースペクティヴ

私たちが質的教育研究方法において授業観察で求めるものは、その授業の過

程に生じている教育的意味を探ることである。それは教師の子どものとらえ方やそれに対応する内容解釈とその指導、授業で個々の子どもの中に生まれている受け止め方・理解の仕方に焦点化されるが、意味把握の追究はそれに止まらない。子どもと教師の間で創り上げられていく教え—学びの過程全体で起こっていることの意味に及ぶし、さらに、以上のような意味づけの基底を探ろうとすれば授業過程に現れるそれらの意味づけ方をそうあらしめている制度としての学校、生活文化的背景としての家庭・地域にまで及ぶのである。

子どもの個人的な意味把握の様子から授業全体、学校教育、家庭生活の背景にある意味を理解しようとして、質的教育研究のいろいろなアプローチがなされている。授業過程の参与観察による授業分析、会話分析、ケーススタディ、主としてインタビュー・データに基づくGTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）などの方法が比較的短期の観察と記録による、したがって起こっている事実への直接的な意味追究のやり方だとすれば、エスノメソドロジーやエスノグラフィーは観察に基づいて事実・現象の背景にある、あるいは慣習化されることによって見えにくくなっている意味の世界に迫る方法である。

これに対して、では物語的アプローチは方法としてどのようなパースペクティブをもつのだろうか。

簡単に言えば、物語的アプローチのパースペクティブは上述の意味追究の全てのレベルに対応するということである。現在、物語の概念を用いた研究や実践が、ナラティブ・セラピーや臨床心理における個人的心理の問題から人類学やエスノメソドロジーなどの民族的文化的な深層の背景究明にまで及んでいることをみればそのことがわかる。この両極に向かいつつある研究・実践の姿をアンダーソンとブルーナーで見してみよう。

ナラティブ・セラピーのセラピストであるハーレーン・アンダーソンはセラピーの場で語られることばについて、主人公であるクライアントが一人称の「私」として語る「ローカルな言語」が重要なのであり、その場では社会的・文化的な言葉は排除せねばならないとする（Anderson, H. 1997=野村・青木・吉川訳 2001, pp. 220-222）。アンダーソンは次のように言っている。

「〈ローカル〉とは、対話する人のあいだで発展する言葉や意味や理解のこと

を指し、その文化で広く共有されている感覚や知識を指すのではない。」(Anderson, H. & Goolishian, H. 1992; McNamee, S. & K. J. Gergen, k. j. 1992 = 野口・野村訳 1997. p. 75)

これは第三者あるいは専門家としてクライアントに「介入」する方法を否定して、クライアントと一緒に意味を探り物語りを書き換える「共著者」としての立場、アンダーソンのいう「無知の姿勢」(野村・青木・吉川訳. 2001. p 64)をとるようになった家族療法の実践的方法であるといつてよい。

一方、ブルーナーは行動に結びつく心理過程を個人内のプロセス—それは情報処理にも例えられるが—に閉じこめる研究方向を批判して、行為の「志向的状态」(信念, 欲求, 社会的関与等)に注目する。そして、この「志向的状态」から人間がどのように経験と行為をつくりだすのかを理解するためには、その「志向的状态」を生み出しているそれぞれに特有な文化というシステムを捉えねばならないとしてフォークサイコロジー(民族心理学)を主張するのである(Bruner, J. S. 1990 = 岡本・仲渡・吉村訳 1999 pp. 18-20)。ブルーナーによるとこのフォークサイコロジーは論理的な命題ではなくて、物語のかたちで、物語文化の構造で形成され支えられているものであり、人間が自分を知り世界を知り行為する意味づけのより所である。(同書 p. 194)

個人の心理へ入り込もうとするアンダーソンと社会的・文化的な集団心理に向かうブルーナーとは逆方向の主張のように見える。しかし、人間の経験や行為を根拠づける「意味」の形成を重視すること、また個人的ストーリーはその外側にある社会的文化的ストーリーとは独立に存在するものではなく、密接に関わっていると捉える立場は共通しているのである。主体—客体の個別実体観を否定するポスト構造主義のなかでそれは大前提なのである。アンダーソンの前にいるクライアントは、社会的文化的ストーリーとの関係を求めようとする存在なのである。だからクライアントの個人的ストーリーに入り込み同調することは、外側のストーリーとの関係を拒否し否定することではない。むしろ外側のストーリーとの相互関係を創り直そうとするものである。

以上を整理すると次のように言えるだろう。

まず、第1に物語的アプローチは個人的世界から社会的文化的の世界まで貫通

するパースペクティヴを有するということである。ブルーナーによれば物語のかたちで形成されているフォークサイコロジーは、「個人的な意味にとってだけではなく、文化の凝集性にとっての本質的基盤」であるという（同書 p 194）。またリオタールはそうした物語の広い領域を「大きな物語」と「小さな物語」と分けて表現し、「大きな物語」が後退した後に「小さな物語」が登場すると言っている（Lyotard, J, F. 1979 = 小林訳 1977）が、質的研究は、まさに一人ひとりの具体的で文脈的な「小さい物語」から始める追究である。そして物語の個と社会・文化とに通底する性質は、個性的な子どもの意味づけ方をその背後にある生活的社会的背景と多層性との関連で把握することを可能にしてくれるだろう。

第2に物語の本質に「意味の構成」という概念があることである。物語的アプローチによる授業観察のために、次にこの「意味の構成」について考察したい。

(2) 物語における「意味の構成」

私たちが生きていくことは時間の流れにそって単位的な出来事をただ並べていくことではない。生きていくことは自分にとって意味のある行為を納得しつつ選び取っていく行為である。それは行為を意味づけながら経験として構成することといってもよい。そのことを歴史記述の場合で見たい。

歴史哲学者のダントは歴史記述を考察するために理想的な編年史家と歴史家の違いを例に説明している（Danto, A. C. 1965 = 河本訳 1989, pp181-184）。理想的な編年史家（現実には存在しない）は起こったことを全て瞬時にそのまま記録していくことができ、その結果「理想的編年史」が出来上がる。しかし、この「理想的編年史」は歴史記述として完全といえるのであろうか。ダントは、このような理想的な編年史は、歴史家が知りたがっていることには答えてくれないだろうと、次のように言う。

「だが、これだけでは十分ではない。なぜならばいかなる出来事についてもそこでその出来事が目撃されているのではないような一連の記述があるのであり、こうした記述は必然的に、しかも原則的に理想的編年史から除外されてい

るからである」(同書 p.184)

ここにある「目撃されているのではないような一連の記述」とは、出来事がある状況のなかで、したがって時間的推移のなかで持つことになる「意味の構成」のことである。このような「意味の構成」は出来事の生じているその時点では記述しようがなく、それが出来るのは出来事が過去のものとなってからである。

「ひとつの出来事についての真実全体は、あとになってから、時にはその出来事がおこってからずっとあとにしかわからないし、物語のなかのこの部分は、歴史のみが語りうるものである。」(同書 pp.184)

この部分について、リクールは次のように述べる。

「換言すれば、この出来事に関する完全な真実は後になってからしか、たいていは完了してからしばらくたってしか知り得ない、というものである。そしてそれこそが歴史家だけの語ることのできる一種の話(ストーリー)なのである。」(Ricoeur, P. 1983=久米訳 1987 p.248)

以上から、歴史家が本務とするのは出来事がどんな意味を持つかを明らかにし記述することである。ある出来事は時間的枠組みのなかに再構成されるときに意味を持って位置づけられることになる。すなわち時系列と筋立てという、先に述べた物語のもつ形態が時間の連続からその出来事を文節化し、出来事を意味づけるのである。

では物語の形態のなかで生み出される意味づけとはどのような性質をもっているのだろうか。物語による「意味の構成」は、物語の形態である時系列と筋立ての両方から行われる。それ故に先ず確認して置かねばならないことは、物語的アプローチによる意味づけは非常に広いパースペクティブを用意する必要があるということである。それでは、時系列、筋立て、そしてその総合的視点の順序で「意味の構成」のあり方をみていこうと思う。

① 時系列と意味

物語や語りは、起こった出来事を変化に従って順序よくつなげて説明するのが基本的な姿である。子どもの語りには、それがはっきり現れる。

1 年生 国語の授業

(Pは子ども, Tは教師, 空白の()は聴き取り不明の箇所を示す)

1P: まえね, 学校のともだちとね, おともだちとね, イキに行ってからね, ふねをとめとったらね, 急にね, 水がなくなってからね, ふねがうごかなくなった。そしてね, () 行ってからね, タクシーでね, 帰るときもね, 見たらね, ずうーっと海がひいとった。

2T: ふーんそうね。塩がひいとった:。

3T: はい ゆみちゃん。

4P: あのね: おかあさんとね:, いもうととうちでね:, あのね: おりょうりをした。

5T: お料理をした。ちょっ, ちょっとなしゃべって, なに, なに作った。

6P: あのね:, いもうととね:, ほうちょうでね: つくった。

7T: エーッ, いもうといくつ?

8P: いもうと? 5さい。

9T: 5さいで: ほうちょうで切って, なに作ったと? なにを作ったと, おりょうり。

10P: あのね:, () とかね:, おにぎりとかね:

11T: おにぎりとか:, ばんごはん作ったと? ばんごはんのお手伝いして: お母さんと いもうととゆきのちゃんと3人でばんごはん作ったったい。うわあ すごいねえ:。どんなことをお話した?

12P: おりょうりのこととかね, せんたくもの() とか。

13T: せんたくものとかもたたみおると? ゆきのちゃんすごいね。ゆきのちゃん, いっぱいしたこと作文に書けばいいね:。そんな作文もいいよ:。

この会話例では1Pが, 体験した出来事を順序よく説明しようとする典型的な「語り」である。4Pから12Pの子は授業のなかで殆ど発言しないが, ここでは先生の誘導によってある日のお料理づくりから手伝ったことまでを語っている。この子に見られる「あのね」は, こどもが何かを語る際によく使う感動詞である。これは何かを誰かに向かって伝えようとする気持ちの現れである

が、同時に話しを次々に繰り返していき形式にもなっている。また「～ね、～ね、」というように「ね」で話をつないでいくのも、順的に話を連続していく「語り」の形式を作り上げている。ここには出ていないが、「そしてからね」「そいでね」も同様だと思う。ブルーナーはこのような起こったことを順になく言語形式は、幼児の段階から見られることを、18ヶ月から3歳まで観察されたEmilyという女の子の例から説明している。

「まず第一に、『何が起こったか』をより直線的に、より厳密に順序だてて説明するための言語形式が着実に習得された。彼女の初めのころの説明は、単純な接続詞を使って、起こったことを順につないでいくことで始まり、次にそしてそれからのような時制を表す語に頼りはじめ、それから最後に、彼女お得意のというのはねのような原因を示す接続詞を使うにいった。」(Bruner, J. S. 1990=岡本・仲渡・吉村訳1999 p.127)

これによれば出来事を順にのべるための接続詞の使用の次には、原因を述べる接続詞に至るとあるが、これも授業のなかでよく出てくる「それはね」「だけんね」などのことばで区別して捉えることができる。このように何が何より先か、後かにこだわる語り—Emilyの場合は自分自身に語る独白なのだが—、つまり時系列の秩序と形式で追い求めているのは「何が起こったか」の「意味」なのだとブルーナーは言う(同書 p.128)。

ところで、引用文で「何が起こったか」を説明する言語形式が「より直線的」だという点については少し考えるべきことがある。語彙の限られた子どもが、伝えたい思いを語るときに直線的に目的に進む表現をとるのはその通りであろう。しかし語る行為として、「意味の構成」という視点から見ると少し異なってくる。「何が起こったか」の「意味」を構成しようとする段階には、無数の選ぶべき事象があり、それに対する印象や判断がある筈である。表現された1つの「直線的」な語りは、その背後に無数の選択されなかった事象とそれについての判断とが隠されていると考えるべきだろう。そうするならばいろいろな要素のどれかを選びながら語りの意味を構成していく行為と受け止めることができるし、そのことは「直線的」というより「曲線的」というべきであろう。物語や語りの行為は、目的に向かって最も合理的あるいは効率的な説明の

道筋をとる行為ではない。それとは逆に、多様な要素を前にしてあれこれ選択をしながら、つまり寄り道をしながら目的に向かう行為ではなからうか。そこに意味づけの必要、つまり「意味の構成」が重要な位置を占める根拠があると思うのである。

棚瀬孝雄は一般に人の行為を判断するあり方として「出かけるために車に乗り、人にあってものを頼み、そして部屋に戻って静かに本を読むといった行為はすべて、行為するわれわれの側にあらかじめ一定の目的があってその実現のために行われている、と考える」（棚瀬孝雄 1995、『民商法雑誌』第 111 巻第 4・5 号 pp. 699-700）という例を設定して、その目的と行為を直結させる見方は、人が行う実際の行為を歪めるものだという。そしてそれを克服する理解の仕方を説いている。

「車で出かけ、人に会い、ほんを読む行為はそれぞれ個別の目的に導かれた行為のように見えるが、深いところでは、それは自己のライフスタイルの表出であり、自己と他者との関わり、そして自己のこの世界のなかでの位置に関する理解を反映したものである。そうしたものとして、それは、たんに目的への手段的な行為ではなく、その人の自己と世界との理解、『意味』の表出であり、それゆえ一個の全体的な意味連関のなかにあるものとして理解されなければならないのである。」（同書 p.700）

ここには人の行為の一つひとつは、それぞれの目的—行為の直結には還元できないもので、無数の目的との連関や行為手段の間の連関とそれらを巡る意識のなかにあることから、その行為は「意味」の表出として理解すべきことが主張されている。「意味」の表出とは、目的—行為を「意味にまで広げて理解すること」（同書 p.701）であり、言いかえれば、目的に向かう行為をその状況のなかで把握すること、すなわち目的的行為の文脈化と言えらるだろう。簡単に直接的な表現と思われるものも、語りのなかでは状況のなかで選びとった意味、その点で「意味づけ」されたものなのである。この視点は、我々が授業を視るときに、授業のねらい（目標）が達成されたか否かという目標重視の立場に陥ってしまうことの問題性を想起させる。

さて時系列の構成をとる意味の構成作用を、さまざまな文脈の連関のなかで

選択をおこなう行為だとすれば、先に否定した「直線的」な説明の言語形式も、実は一つの文脈として存在していることになる。「直線的」説明形式は、実は論理的・合理的説明の形式でありそれは科学的理解・認識と対応するものである。物語や語りの特徴とってよい「曲線的」説明群のなかに、この「直線的」形式もあるのである。これについてはリクルの「因果説についての逆説」（前掲書 pp. 248-249）が参考になる。

「もし出事事が未来の出来事に照らして意味をもつなら、ある出来事を他の出来事の原因として性格づけることは、出来事の後で起こり得る。とすると、以後の出来事が問題の以前の出来事を変えることになり、したがって、以前の出来事の十分条件は出来事そのものの後に生じるように思われる。」

このリクルの理論は、ダントの有名な「物語文」の記述の性質についての解説から導き出されたものである。ダントが述べているのは次のようなことである。

「私はこれらを指して『物語文』と呼ぶことにする。これらの文の最も一般的な特徴はそれらが時間的に離れた少なくともふたつの出来事を指示するということである。このさい指示された出来事のうちに、より初期のものだけを（そしてそれについてのみ）記述するのである。」（河本訳、1989 p.174）

「私がかかわっている種類の記述は、ふたつの別個の時間的に離れた出来事、E1 および E2 を指示する。そして指示されたうち、より初期の出来事を記述する。」（同書 p. 185）

そしてダントはこの方法を「『過去』の遡及的再整理」（同上 p. 204）と言っている。

ダントは、出来事と出来事を関連づけて記述するのが物語文（ダントの言う歴史叙述）であり、その場合に、必ず時間的に後から生じた出来事（E2）に照らして先の出来事（E1）が叙述されるのだという定義をのべている。これに対するリクルの因果説（因果関係）の逆説をわかりやすく図式にすれば次のようになろう。

段がとられる。それらを創作する要素として行為者（主人公）、行為、目的、場面、手段があげられるが、ブルーナーは「その五つ一組を成す各要素のどれかの間の不均衡な状態」(Bruner, J. S. 1990 = 岡本・仲渡・吉村訳 1999 p.71) から成り立つトラブルをそれに加えている。

いずれにしてもこれらの各要素の内容を関係づけて、さまざまなエピソードを含みながらある主題を展開する枠組が筋立て（プロット）である。ここで努力が向けられるのは、これまで考察してきた時系列に加えて、水平軸上の関係である。さまざまな要素間の関係・交錯のなかで「なぜ、そうなるのか？」という主題と意味の追究が行われるのである。

では筋立ての特徴である水平的関係を表現する言語形式とはどのようなものなのだろうか。

認識論的には時系列の時間的把握（因果的理解）に対して関係的把握（構造的な理解）と考えられる。このことから、「～ね、～ね」「そしてね」「それからね」と線上的につないでいくことばと対比して述べた「それはね」「だけんね」という意味を説明する形式が強く出てくるように思われるのである。関係的把握（構造的な理解）は共時的であるために、順につなぐ言い方よりも説明や理由を多く含まざるを得ない。子どもにとっては、こちらの方がその理由や根拠を必要とすることから語りにくいようで、いいよどみやくり返しが多くなる場合が多くなる。次の事例は、1年生の生活科で、自分たちで調べた遊びの種類の「なかまわけ」についての場面である。

1年生 生活科の授業

7T：はい、それではお勉強に入ります。え：キッズチャレンジとみんな大好きタイムを 今たくさんやっていますけど昨日やったお仕事、えっと昨日休んでたゆきちゃんにわかるように教えてもらいたいですけど、昨日のみんな大好きタイムこれ何したんやったかね？

8P：遊びのなかまわけ

9P：遊びのなかまわけ

10T：そやね

- 11T：（ ）と放課後の遊びをたくさん出し合ったら、テレビゲームたくさんしてますねとかお人形遊び少ないですねとかあったからそれをなかま分けしたとよね。あら色がちがうよこれ、なんで色がちがうと？○で囲んである。ゆうちゃん分らんちょっと聞いてみて、分かる人教えて。
- 12P：はい
- 13P：まやちゃん（ ）
- 14P：はい！
- 15P：はい、なかまわけしとった
- 16P：なかまを分けるて言ったほうが読みやすい
- 17P：なかまを分けるけん（ ）
- 18T：どんなふうになかまを分けたかもうちょっと聞きたいね
- 19P：は：：い！
- 20P：はい
- 21P：じゃあひであき君、ひであき君（ ）
- 22P：あのね、同じ色やったらね、なんか分らんけんね、えっと（ ）違う色とか使ってね、それぞれ名前を（ ）
- 23T：よく似た名前は同じ色で○で囲んで仲間にしていったんですね。付け加えがまだあったら
- 24P：ゆうじ君、ゆうじ君
- 25P：ただ近くで見てるだけじゃ分かりにくいから○で囲んで、んと、それをこっちの種類、これをこっちの種類って違うように分ける
- 26T：そうね誰かが地図を作るよって言ったね。遊び地図を作ったんですね、みんな。それから、もう付け加えることはないかな。
- 27P：ひであき君
- 28P：ひであき君
- 29P：あのね、なんかね違う色じゃないとね、あのね、同じ色にだったらね、あのねあのね近くにいたものと同じ色だったらね、これとこれは同じものだって思っちゃうから違うものとか、あのね、分けたり最初の大きく
囲んでるほうはね

30T：広いほうね、広いほうは？

31P：広いほうはね、それはね、違うやつとも仲間になれるかなと思ってやっ
たやつとか

32T：広いなかまと狭いなかまがあるんですね。ありがとう教えてくれて。じゃ
（ ）君どうぞ

33P：んとね、全部同じ色やったらね、なんかね（ ）青グループとか
（ ）てからね、なんかなんか全部同じ色いやだからね

34T：ああそうね

35P：きれいだから

36T：見てて楽しくなるように考えた？ありがとう、大体分かった？したこと
がね。えーとこれをもとにいろんな遊びがあることが分かってみんな
少し意見を言い合いました。で自分がしたことない遊びもありそうだから、
それに挑戦していくことになってましたね。はい、では今日はこっ
ちです。これ何でしょう？

この時間は昨日の授業で取り組んだいろいろな遊びの「なかまわけ」を復習し、本時の家の仕事の「なかまわけ」に展開しようとする導入部分である。

7Tで教師から与えられた指示は、前時に欠席していたゆきちゃんに何をどうしたのか「分かるように教えてあげよう」というものである。これによって子どもには昨日のことを「思い出して」時系列的に教えることと「何をしたのか」の説明が要求されたことになる。しかし11Tで教師が前時に子どもたちが「なかまわけ」した模造紙を示し、色や丸での囲みに注目させた結果、子どもたちから時系列的な発言は殆ど出てこない。それに代わって「なかまわけ」の方法に関する発言が続く。「なかまわけ」という主題は、基本的に時間軸上の思考よりも関係的思考に結びつくもので、そのやり方や方法を説明するとなると、必ずその理由や意味が必要になってくる。この授業および教師の導入が、自ずから理由や意味の言語形式を求めるもの、すなわち物語的アプローチで見ると筋立てに伴う言語形式へ向かうものになっている。

子どもたちのことばは先に見た直線上のことばと違っている。それに代わっ

て目立つのが「なんか」「なんかね」ということばである。22P「なんか分からんけどね」のようにはっきり理由を言いきれない状態にありながら、しかも理由や意味を探そうとする志向を表わしている。それに対して理由や意味を説明する形式をよりはっきりさせているのが25Pの「わかりにくいから○で囲んで……分ける」や「同じものだって思っちゃうから違うものとか……分けたり」に見られる。これは「～から～である」形式の、明らかに理由・意味説明の言語形式である。前にも指摘したように、時間的思考に比べると関係的思考やその理解は子どもにとってむつかしいようである。個々の要素を比較しながらカテゴリー化してそれを関係づけ構造化する作業は、確かに時間的順序で変化をたどる（単純化して言えばだが）ことより構成力が要求される。しかしこの授業で子どもたちはただ単純にカテゴリーに分けているだけではない。26Tで教師が言っているように、この遊びの「なかまわけ」を「地図を作る」「遊び地図」と命名（概念化）しているし、29P、31Pで「大きく囲んでるほう」「広いほう」と表現しているようにカテゴリー間の包摂関係（階層レベルの構造）にまで入りこんでいる。特に、31Pの「広いほうね、それはね、違うやつともなかまになれるかなと思ってやった」には、違いがあっても同じだ（仲間になれる）という意味理解がこめられている。このことから、関係的把握（構造的な理解）を進めていく学習は子どもたちには困難な面があるのでより意図的・計画的配慮を必要とするが、それを進める意味は大きいものがあるということである。例えば時間的思考もこの関係的思考の発達のみならず、単純な時間的連続から前後関係を入れ替えたりする操作をおこなって時間を重層化し、より以上に「意味の構成」に接近する語りを可能とするかもしれない。では最後に、そのような物語の時系列と筋立ての総合的なパースティブから見えてくるリフレクション（振り返り）と意味の生成的機能について見ていきたい。

③ リフレクション（reflection）と意味生成的機能

ここで言うリフレクション（振り返り）とは物語の時系列的構造から引き出される「事後的な視点」（浅野智彦、2001 p.43）を指す。先にダントの「物語文」について解釈したリクルの「因果説についての逆説」のように、物語

は必ず主題の帰結を用意してそこから振り返る視点で展開が構成されているのである。リクールは、ダントの「『過去』の遡及的再整理」(Danto, A. C. 1965=河本訳 1989 p. 204) を引用しながら説明を加える。

「こうして物語文の理解は、普通の言語における行動の言述と区別される価値をもつ。その区別の要因は、行動の本来物語的な記述によって操作される『過去の遡及的再編成』(p. 168)にある。この再編成は遠くにまで及ぶ。」(Ricoeur, P. 1983=久米訳 1987 p. 250)

この過去への「遡及的再編成」は、時系列的な意識と枠組みのなかに筋立ての構成を持ち込むことによって、経験や出来事に新たな意味を見いだすことであり創り出すことである。この「意味の構成」は、今、人が置かれている状況・文脈に応じたものであることから、決して固定したものではない。その時点での自分の置かれている状況に対する意識や関心、他者や世界との相互関係等の現在性がリフレクションの動機と意味を求める。意味は多様で開かれているのである。したがってそれは、現在から未来へ向けての意味の生成作用でもあるのである。授業のなかで、このような姿はどのように現れるのか、見てみたい。

次の授業は「自分の好きな所と嫌いの所」を書かせた心象マップ(概念地図)で、1年生の最後に1年間の自分たちを振り返らせその変化に気づかせようとする学習である。ここで取りあげる心象マップは、福岡市の小学校の教師が概念地図法(concept map)を独自にアレンジして、子どもたちの自己肯定感を育てたいという思いから心の地図(絵)として描かせたものである。子どもたちの変化を見るために1年生の11月と3月の2回にわたって実践されている。その1回目に子どもたちに、画用紙を渡してその真ん中に自分の名前を書かせ、それを心として、そこから線を引いて自分が好きなところと嫌いなところを描いていくその方法を説明した。その時に子どもたちから、さまざまな描き方の意見が出され、描き方が以下のように工夫されていた。

- ・ 嫌いなことは心が重いから「おもり」の形にする。そして図の下の方に描く。
- ・ 好きなことはうれしくてふわふわ気持ちだから「ふうせん」の形にする

る。図の上に描く。

- ・ 自分にとって大切なものは「大きく」描く。

下記は1回目の心象マップの授業を思い出させて、改めて3月の今の心象マップを描かせようとする2回目の授業記録である。

1年生 生活科 (3月15日)

記録A

146T:じゃあ、誰一番にいこうかね、() おまたせ。

147P:あのねおもりをさ、まえ()で反対に・・・

148T:おもりを反対に・・・

149P:うん、おもりに書いたものが上に・・・

150T:ああ、おもりやったものが実はできるようになって、ふうせんになったものがあるってことね。はあ～なるほど。

151P:あるあるある・・・

152T:ありそう? 今度かおる君。はい。

153P:えとね、あ、二学期のころね、えとね、髪きってから軽かった。

154T:それで、それでそれで?

155P:それでね3日くらいは()

156T:() かつこなんかは、みんな俺はこれなんだって、言い出したんやね。思い出した。それ偶然やね。

157P:はいはい。

158T:つよしくん。

159P:えと、真ん中くらいのを三角にしても・・・

160T:あ、真ん中くらい、中くらいのおもりもあるわけ、どういい?

161P:あり。

162T:とっても重い四角で、まあ、あんまりっていうおもりは、三角にしたって。() 聞いて。すぐ話したりするけ。どうしてもみんなにいとかないかん人。

181P:はい。

182P：どっちかわからんけど。じゃあ、そうやってくふうしたい人はオツケー

記録 B

173T：() さん。

174P：あのさ、さっきさ、()

175T：うん、すっごい、すごーい。ちょっと、先生も忘れよったことをね、思い出してくれました。ちょっと教えるね。関係のやつはまるでかこんで？

176P：違う、関係のやつはやじるしで、むけとく。

177T：ね、関係のやつは、囲んでとか、やじるしでそばにあるものと、自分で関係のやつは、一緒のグループにしたりしたね。

178P：そうやった。

179P：思い出した。

180T：じゃあごめん、後はみんなの時間になりますから、えと～聞きたいことがあったら、先生に直接聞いて。すぐ話したりするけ。どうしてもみんなにいつかないかん人。

183P：えとさ、いっしょのことやったらさ、つなげてかいとったっけ、つなげて書いて・・・

184T：いいよ。

185P：はい、あのね、ん、前にできなかったことは、下に書いて、それで上に、上にも書いて、それで矢印を書いて、前はこうだけど今はこうだ。

186T：あ、いい事教えてくれた。前のことといまのことどうするって。ゆうじくんみたいに、前は下やったけど今は上って。これはね、自分で工夫できそうやったらしいけど、今の自分のことで書いたら書き上げてみて。前のことは前のことかとうけん。

187P：それで、上に今になったことに今はこうだよって、矢印で・・・

188T：そうね、前、今、ってかいとけばいい。

189P：前のこと横に書けばいいんじゃない？

190T：だから基本的に、今の（・・・）一年生が終わる自分のことを書いた方が分かりやすい。

191P：はい。

192T：あー、ちょっとごめん、時間だったからね。あの一、紙を配るので、あとは一緒に話し合いながらやりましょう。

193P：やるぞ～。

ここに示した記録A、Bは2学期に書いた1回目の心象マップを思い出しているところであるが、この前にそれぞれが自分や友達に変化したところを出し合っている。当然であるが、そこには「最初は～、いまは～」「～のとき」「ずっと前はね」「今度はね」という時制のことが多く使われている。子どもたちは過去に遡り、そこからまた現在へのつながりをつけて今の姿を確認している。

記録Aでは1回目を書いた心象マップから自分が違って来たことを示すことが見られる。例えば147Pでは1回目には自分のことを嫌いでおもりの形で下にしたものが、反対に上にふうせんの形に変わると言っている。151Pは「あるあるある…」とその変化が自分にもあることを確認している。159Pは変化が「真ん中ぐらい」で形を三角にしてもいいか聞いている。この子はまだ自分が変化の途中だと意識しているようで、書かれたマップではその三角（おもり？それともふうせんなのか？）が丁度上と下の境界線上に描かれた。授業が進んで記録Bの段階になると、それらの変化をどうあらわすかを含めて新たな方法・工夫がでてくる。174P、176Pでは「なかまわけ」（グルーピングの学習）でやったようにグルーピングをして更に変化を矢印であらわすという方法を出している。183Pは抽象的な上位概念と個別的な下位概念との関係にあるもの（動物—犬のように）つなげていく（リンクさせる）ことを思い出している。185P、187Pではさらに矢印で、変化したことを上下に結んであらわそうという提案をするが、それは186T、190Tで教師の前は前、今度は今度でその変化を見たいというこの授業の目的とぶつかっている。ここに見られるのは過去を振り返りながら、新たなやり方、そして意味づけを見いだしつつある姿である。リフレクションが意味の生成的な働きを生み出しているというこ

とができるだろう。

以上、本論文では物語的アプローチとして物語の構造に基づいた「意味の構成」に焦点を当てて授業（学習）への接近を試みた。しかし物語的アプローチのなかで考察されねばならない課題は、例えば物語や語りとして表れる過程で隠された（隠蔽された）意味とおそらくそれに応じている筈の隠されたストーリー（オールタナティブ・ストーリー）、そしてその結果として個別ストーリーを覆い隠す結果となる権力性、語り手と作中人物（または作者と語り手）の二重の語りなど、まだ多く残されている。これらの考察は次の課題としたい。

[参考文献]

- ・ Anderson, H (1997) *Conversation, Language, and Possibilities : A postmodern approach to therapy.* = 2001 野村直樹・青木義子・吉川 悟訳『会話・言語・そして会話』金剛出版
- ・ 浅野智彦 (2001) 『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ—』勁草書房
- ・ Barthes R. (1961-71) *Introduction A L'analyse Structurale Des Recits*, Editions Seuil, Paris = 1979 花輪光訳『物語の構造分析』みすず書房
- ・ Bruner, J. S. (1990) *Acts of Meaning*, Harvard UP. = 1999 岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子訳『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
- ・ Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge. = 1997 田中一彦訳『社会的構築主義への招待—言説分析とは何か—』川島書店
- ・ Coulter, J. (1979) *The Social Construction of Mind : Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*. London : Macmillan = 1998 西坂 仰訳『心の社会的構成—ヴィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点—』新曜社
- ・ Danto, A. C. (1965) *Analytical Philosophy of History*, The Cambridge UP. = 1989 河本英夫訳『物語としての歴史—歴史の分析哲学—』国文社
- ・ 土方洋一 (1991) 「物語構造研究の動向 —昭和五十年以降—」, 『国文学解釈と鑑賞』1991. 10月号 (第56巻10号) 至文堂 pp.154-166
- ・ 江口重幸 (1997) 「語る主体はこころか身体か —ジャネの『物語—行動』をめぐる—」, 『月刊言語』1997. Vol. 26・No.7 大修館書店 pp.44-52
- ・ 福重 清 (1997) 「社会問題と問題経験の構築/脱構築—物語アプローチの視点から—」, 現代社会理論研究会編『現代社会理論研究』第7号 人間の科学社 pp.131-146
- ・ 藤井貞和 (1992) 『物語の方法』桜楓社
- ・ 兵藤裕己 (1985) 「モノ語りと文字」, 赤坂憲雄・兵藤裕己・山本ひろ子共編『物語・差別・天皇制』五月社 p.084

- ・岩田純一 (2001) 『<わたし>の発達—乳幼児が語る<わたし>の世界—』 ミネルヴァ書房
- ・小森泰永・野口裕二・野村直樹編著 (1999) 『ナラティブ・セラピーの世界』 日本評論社
- ・Lyotard, J. F. (1979) *La Condition Postmoderne*, Editions de Minuit. = 1977 小林康夫 『ポスト・モダンの条件』 風の薔薇
- ・松木啓子 (1999) 「語りのディスコース現象—社会行為としての言語使用再考—」, 『月刊 言語』 Vol. 28・No. 1 大修館書店 pp.40-46
- ・McNamee, S. & Gergen, K. J. eds. (1992) *Therapy as Social Construction*, Sage Publication Ltd. = 1997 野口裕二・野村直樹訳 『ナラティブ・セラピー —社会構成主義の実践—』 金剛出版
- ・折口信夫 「靈魂の話」, 1966 『折口信夫全集』 第3巻 中央公論社 pp.260-276
- ・Ricoeur, P. (1983) *Temps Et Recit, Tome I*, Edition du Seuil = 1987 久米博訳 『時間と物語 I』 新曜社
- ・瀬戸知也 (1997) 「映像テキストと物語的アプローチ」, 北澤 毅・古賀正義編著 『<社会>を読み解く技法』 福村出版 pp.116-138
- ・瀬戸知也 (2000) 「学校知と実践—ナラティブとしての教育を考える—」, 永井聖二・古賀正義編 『《教師》という仕事=ワーク』 学文社 pp.95-116
- ・Spector, M. and Kituse, L. I. (1977) *Constructing Social Problems*, Menlo Park, CA : Cummings Publishing Company. = 1992 村上直之・中河伸俊・鮎川 潤・森 俊太訳 『社会問題の構築 —ラベリング論をこえて—』 マルジュ社
- ・庄井良信 (1999) 「物語共同体としての授業」, 『教育』 1999. 10月号 国土社
- ・庄井良信 (2001) 「物語共同体による授業改革—ヴィゴツキー理論のナラティブな構築言説—」, 日本教育方法学会編 『学力観の再検討と授業改革』 図書文化
- ・平 英美・中河伸俊編 (2000) 『構築主義の社会学—論争と議論のエスノグラフィ—』 世界思想社
- ・高橋規子・吉川 悟著 (2001) 『ナラティブ・セラピー入門』 金剛出版
- ・棚瀬孝雄 (1995) 「語りとしての法援用(1)(2)」, 竹田省・末川博創刊 『民商法雑誌』 第111巻第4・5号, 第6号
- ・寺井正憲・青木伸生編著 (2001) 『ことばと心をひらく「語り」の授業』 東洋館出版
- ・上野千鶴子編 (2001) 『構築主義とは何か』 勁草書房
- ・Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard UP. = 1995 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ—』 福村出版
- ・山田富秋・好井裕明著 (1991) 『排除と差別のエスノメソドロジー』 新曜社
- ・やまだようこ編著 (2000) 『人生を物語る—生成のライフヒストリー—』 ミネルヴァ書房
- ・好井裕明 (1995) 『語りのちから—被差別部落のエスノメソドロジー—』 新曜社

・米森裕二 (2007) 『アブダクション —仮説と発見の論理—』 勁草書房

【附記】

本論文は、平成 12～13 年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）「質的教育研究方法による授業改善に関する研究 —社会科・生活科・総合的な学習の時間の実践を中心に—」（研究代表者森谷宏幸（福岡教育大学））に藤田が研究分担者として参加し、その研究成果報告書に藤田が執筆した論文「授業への物語的アプローチ」を、現時点での修正を加えて転記したものである。

西南学院大学人間科学部児童教育学科