

国語科における「他者」の位相と機能 —物語教材が生み出す「他者」との「対話」—

青木 友佳里

1. はじめに

本研究の目的は、国語科の授業場面において、教材というものが子どもたちのコミュニケーションをどのように促進し、どのような学びをもたらすのかを考究することである。本研究においては「他者」という概念に着目し、子どもたちが教室で教材を読み、学んでいく過程を「他者との対話が生み出されていく過程」という観点から捉え直すことを通して、国語科の授業場面における教材の機能を再検討する。

構成は以下の通りである。まず、これまでの国語科教育学研究における「他者」論について、先行研究をもとに整理した。その上で本研究における「他者」の定義づけを行うとともに、「他者」について言及する際に多く用いられる「対話」という言葉を取り上げた。

次に、国語科の授業場面で生まれる「他者」との「対話」の様相を詳述していくため、国語科教育学において「他者」との「対話」を論じるにあたって、その基盤として多数援用されてきた M.バフチンによる「対話」、及びバフチンに至るまでの、G.H.ミード以降の「他者」論の系譜を辿った。

最後に、個々の教材・作品に備わる「対話」の可能性について検討するため、国語教科書教材『わらぐつの中の神様』（小学 5 年）及び『星の花が降るころに』（中学 1 年）を対象として教材分析を行った。

2. 研究の実際

2. 1 国語科教育学研究における「他者」

2. 1. 1 「他者」概念の定義

国語科教育学研究において、「他者」に関する議論は主に、話しことばの教育が再び脚光を浴び始めた1990年代から盛んに興ってきた⁽¹⁾。1990年代に入り、「他者」は「自分とは異質な存在との接触を避けて通れないという時代状況と、にもかかわらず、私たちがそういう存在との関わりを避ける傾向を強めているという危機感」のもと注目され、言葉そのものを扱うと同時に、多様な「他者」との「対話」が起こっている国語科教育においても重視されてきた⁽²⁾。しかし一方では、国語科教育の種々の場面において、その「他者」の内実が明らかにされていないことが指摘されている⁽³⁾。そこで本研究では、国語科の授業において、子どもたちにとってどのような存在が「他者」として立ち上がるのかを明らかにした上で、子どもたちが自身とは異質な「他者」と出会い、「対話」することによってもたらされる学びの可能性について検討していきたい。

はじめに、本研究においては「他者」を次のように定義し、国語科の授業場面における「他者」について論じていくこととする。

自己にとって異質かつ了解不能な存在として立ち現れることによって、自己の相対化及び新たな主体の形成をもたらすもの

この定義は、これまで国語科教育学研究において論じられてきた「他者」のあり方を整理した上で改めて定めたものである。「他者」の定義を行う上で基調としたのは、国語科教育学の研究者の中で「最も早くから『他者』の意義を明確に打ち出していた」とされる田近洵一（1975, 1995）の論考である⁽⁴⁾。田近は、国語科を「ひと（他者）を理解し、その異質性を受容していく能力の育成を教育内容とする」教科であると捉える⁽⁵⁾。「他者」との関わりによって、児童生徒の「主体」を育むことを、田近は国語科教育のあるべき姿として構想した⁽⁶⁾。この田近の提唱以降も、様々な研究者によって、「他者」の存在の意味（＝異質性）を国語科教育の中で論じる試みが続けられている⁽⁷⁾。つまり国語科教育学において「他者」とは、学習者にとって異質であり、その異質性こそが自己にとって自明だったものを照らし出し、自己に変容をもたらすものとして捉えられてきたのである。

2. 1. 2 国語科の授業場面において立ちあがる「他者」像

「他者」の定義は、蓄積されてきた複数の先行研究を整理した上で定め

たものであり、多くの研究者によって共有されている認識であるように思われる。しかし、それでは具体的に国語科の授業場面においては、誰が、あるいは何が「他者」として捉えられるのかという点については、論者・論考によってそれぞれ異なっている。これは異質な存在（＝「他者」）とは教室において多様に生起するものであるということの証左ともいえよう。そこで次に、「他者」という言葉を用いて論じている主要な先行研究を整理した結果、国語科の授業場面において立ち上がる「他者」はおおむね以下の6種類に分類することができた。

- A. 学習者にとっての「他の学習者（クラスメイト）」
- B. 教師にとっての「学習者」
- C. 学習者にとっての「教師」
- D. 学習者にとっての「教材」
- E. 教材内における、登場人物にとっての「他の登場人物」
- F. 学習者にとっての「学習者自身」

国語科にみられる「他者」とは、クラスメイト【A】や教師【C】といった生身の人間だけでなく、物語中の登場人物【E】そして媒体である教材【D】をも包含するものである。

2. 1. 3 国語科における「対話」

先に示した多様な「他者」との関わりがもたらす学びについて論じられる際に必ずと言っていいほど使用されるのが（「他者」との）「対話」という言葉である。先行研究が共通して述べるのは、「他者」による学びとは、それとの「対話」によって初めてもたらされるということである。つまり、国語科教育学研究において、「他者」が論じられる際に用いられる「対話」とは、自己に変容をもたらし、新たな思考を生み出すための必然的な手段として捉えられてきたといえる。

国語科の授業は、多様な「他者」による多様な「対話」が行われる場である。授業というものには必ず時間軸に沿った展開があり、学習形態がその都度変化していくものであることを考えると、授業における「他者」との「対話」は、必ずしも同時に生起するものではなく、教材と学習者の「対話」を始めとする、ある一定の順序性をもって立ち上がってくるといえる。

2. 2 「他者」との「対話」関係の構築

2. 2. 1 本節のねらい

前節より、国語の授業では多様な「他者」との多様な「対話」が、ある一定の順序性のもと起こっていることが明らかになった。ここで次に問わなければならないのは、国語科教育学研究において「対話」を論じるにあたって、その基盤となっているのはどのような議論であるのかということである。その議論を再度整理することは、国語科の授業場面で生まれる「対話」の様相を詳述することに繋がると思われる。

国語科教育学の先行研究において「対話」を論ずるにあたっては、M. バフチンによる「対話」を援用するものが複数見られる⁽⁸⁾。バフチンにおける「対話」とは、自己と「他者」の関係において、言葉の意味を生み出していくという「すくなくともふたつの発話の相互作用」をさす⁽⁹⁾。バフチンは、人対人による「対話」に加え、小説の内部に見られる人間関係・構造にも「対話」を見出し、さらに小説などの文字媒体を読むという読者の行為自体も、テキストとの「対話」として捉えようとする。本研究では、人間同士が対面して行う「対話」を「狭義の対話」、それに対して小説内部に見られる「対話」や、「印刷されたことばと読者との対話」を「広義の対話」とした。「広義の対話」も本研究の視野に含めることによって、子どもたちが教材を読み、学んでいく過程を、人対人による「対話」（話し合い）と同一地平線上にある現象として捉えることができる。このことから、学習者が教材を読み、それによる話し合いを通して学びを深めていく過程を包括的に「対話による学び」として捉え、その様相を検証していきたい。

本節では、バフチンによる「対話」についての理解を深めるために、G.H. ミード以降の「他者」論の系譜を辿った上で、国語科の授業における「対話」の生成過程や、教材が持つ機能を再検討していくための視座を得たい。

2. 2. 2 「対話」への着目

(1) 「個人主義的な自己」から「関係としての自己」へ

1930年代より、自己を「関係としての自己」として捉えようとする社会構成主義が、個人主義的な自己観に代わるものとして興ってきた⁽¹⁰⁾。行為の成立や知識の発達を個人の内部の出来事として捉えようとしてきた従来

の個人主義的な自己観に対し、社会構成主義は、それらは個人の外部との関係の中で、相互に影響を与え合うことによって生まれてくるものであるとした⁽¹¹⁾。その中から、本研究では「シンボリック相互作用論」という研究の流れを生み出したとされる G.H.ミードに注目した⁽¹²⁾。

ミードが提起したのは、自己と「他者」の関係性を構築し、そのやりとりの中で意味を生成していく上では、共同体に存在する「社会規範」をその構成員が取得し、共有していることが前提となることだった。この指摘は、国語科の授業場面にも多分に当てはまるものである。

教室で子どもたちが物語教材を読んでいく過程を例に挙げると、その授業や学級コミュニケーションが成立するのは、学習者が国語の授業に参加する際に、「同一の教材を、同一の学習課題に従って読む」「教師やクラスメイトの話聞く」といった暗黙的に敷かれた複数のルールを、学習者一人ひとり（できる限り全員）が受け入れ、それに従って活動していることによる。これらの、子どもたちに遵守が期待される数々のルールを守っていることによって、学級という「共同体」において「ひとつの物語教材をともに読みともに学ぶ」という集団行動が成立するのである。

その一方で、学習者たちは、提示される課題に対して自己の独自の解釈を生み出したり、教師やクラスメイトの発言に対する疑問や批判・反発を起こしたりする。これらの反応が、教室内に提示されたとき、つまり「対話」が生じたときが、「他者」が生成される契機となる。

このように、ミードは共同体における社会規範を受容・取得し判断・行動する過程において主体が形成されていくという、「他者」との「対話」が生まれる前提条件と契機を明らかにしようとしたのである。

（２） 関係性の中の自己 —バフチンによる「対話」—

ミードを始めとするシンボリック相互作用論に対する批判の一つに、シンボリック相互作用論においては、「心理的なもの（主体性）は、社会的なもの（社会性）から形作られる」と考えられていたために、「主体性」とは言いながらも、結局それは社会から与えられたものであり、自らそれを選び取った訳ではない、という自己矛盾を指摘するものがある⁽¹³⁾。そこで、自己と「他者」の関係性を捉え直すにあたって注目されてきたのが、関係性を構築していく上での基盤となる「言葉」、そして「対話」という概念で

ある。そのなかで M.バフチンも、自己と「他者」による「対話」という相互作用関係に着目した。バフチンは、「対話」が行われている現実世界さらに文学世界は、全てのもが共存し、かつ相互に作用し合っている世界であるとする⁽¹⁴⁾。そのなかで、言葉は「話し手と聞き手の相互関係の所産」であり、同様に言葉の意味も「所与の音連続という素材を通しての話し手と聞き手の相互作用の効果である」とされる⁽¹⁵⁾。つまり、言葉とその意味は、始めから存在するのではなく、自己と「他者」の「対話」を通して、各々の関係のなかで生成されてくるものなのである。

(3) 「他者」との「対話」から捉え直す国語科の授業展開の再検討

本節では、バフチンの「対話」を国語科の授業場面へと援用することによって、「他者」との「対話」という観点から、再度国語科の授業展開を捉え直していくこととする。

国語科の授業は、本質的に子どもたちが多様な「対話」を通して、教材解釈や「他者」との関係性に変化を生んでいく過程として次のように捉え直すことができる。

国語科の授業において、学習者は教材と出会い、読むことを通して教材との「広義の対話」を行う。この教材と学習者との「広義の対話」によって生まれた教材の意味や個々の解釈は、クラスメイトや教師との「狭義の対話」を通して交わされることになる。そのなかで、学習者は自身のそれとは異なる解釈に出会うことがある。そのとき、それまではほとんど同質的な存在であったクラスメイトや教師（および彼らの解釈）は、自身とは異質な存在として、つまり了解不能な「他者」として立ちあがる。

このような過程において生成される「他者」は、学習者—教材、学習者—クラスメイト、学習者—教師といった関係に更なる「対話」を生じさせる契機となる。そうして紡がれていく「(広義あるいは狭義の)対話」および「教材—学習者—クラスメイト—教師」の「対話」関係の変容が、個々の学習者における思考や解釈の形成を促していくのである。

このように、「他者」との「対話」という観点から国語科の授業を捉え直すことによって、教材というものがその根本的な性質として、学習者間の「対話」をもたらずとともに、教室内に多様な「他者」を生成させていく過程が見えてくる。ここでもう一つ問わなければならないのは、個々の教

材・作品に備わる「対話」の可能性や特質についてである。この問いが成立するのは、作品・教材によって、そこで生まれてくる「対話」やその意味はそれぞれ異なると考えられることによる。

そこで次章では、『わらぐつの中の神様』及び『星の花が降るころに』をもとに、「他者」との「対話」という観点から教材分析を行うことを通して、『わらぐつの中の神様』及び『星の花が降るころに』だからこそ生じる『(広義あるいは狭義の)対話』の形態・内容(あるいは発展)はあるのか、そしてそれはどのようなものであるか』について検討していく。

2. 3 教科書教材が持つ「他者」生成機能の検討

2. 3. 1 『わらぐつの中の神様』における「他者」と「対話」

(1) 『わらぐつの中の神様』にみられる登場人物たちの「対話」

本節では、個々の教材・作品に備わる「対話」の可能性を明らかにするため、筆者の卒業論文における成果と課題をもとに、国語教科書の中から物語教材『わらぐつの中の神様』(小学5年)を抽出し、「他者」「対話」という観点からその特徴を再検討する。

『わらぐつの中の神様』の第一の特徴は、その作品内において、「他者」同士の「対話」による主題の意味形成が行われていることであろう⁽¹⁶⁾。つまり、「神様の意味を理解し、人のことを考え人のために尽くすことの大切さに気づく」という主題には、「マサエ」や「おばあちゃん」を始めとする全ての登場人物が関与しているということである⁽¹⁷⁾。

本作品は「マサエたち家族の現在→おばあちゃんの昔話→現在」という構成に従い、「マサエ」の「わらぐつの中の神様」に対する意識(「そんな迷信でしょ」)が、「おばあちゃん」の昔話を通して変容していく様子(「この雪がたの中にも、神様がいるかもしれないね。’)が描かれている⁽¹⁸⁾。「おばあちゃん」の昔話には「おみつさん」と「大工さん」が登場する。二人の「わらぐつ」についてのやりとり(「あんまり、みつともよくねえわらぐつで——。’,「いい仕事ってのは、見かけで決まるもんじゃない。’)を「おばあちゃん」から聞いたことによって、「マサエ」には先に示した変容が見られるようになる。その過程において、登場人物たちの間で交わされるやりとりの中に「広義の対話」が見られるのである。

このような物語内の人間関係の構図には、それぞれの世界を持った登場人物たちをその相関関係において描く中で、これまでの意識が乗り越えられていくという、パフチンのいう「ポリフォニー」と「カーニバル」の状態が見出される(19)。

『わらぐつの中の神様』では、夜「マサエ」と「お母さん」「おばあちゃん」の家族3人が話をしている。この状況が「広義の対話」といえるのは、三者の関係が、わらぐつや「神様」に対して「マサエ」は否定的（「そんな迷信でしょ」）、「おばあちゃん」は肯定的（「なにが迷信なもんかね。正真正銘、ほんとの話だよ。」）という、相反する認識を持つ点において「他者」性を帯びているからである。その「対話」のなかに、「おみつさん」や「大工さん」といった多様な登場人物（「他者」）が現われる。

「おみつさん」は、町で見かけた雪げたを買うために、自分でわらぐつを作り、朝市で売ることにする。自分で作ってみるとなかなか思うようにはいかないが、それでも「おみつさん」は、「少しくらい格好が悪くても、はく人がはきやすいように、あったかいように、少しでも長もちするように」と、心をこめてわらを編んでいった。やっとのこと作りあげたわらぐつは、家族に笑われ（「そんなおかしなわらぐつが、売れるかいなあ。」）、さらに朝市に置いてみると、町の人にはなかなか売れなかった（「へええ、それ、わらぐつかね。おらまた、わらまんじゅうかと思った。」）。格好よりも長もちすることを重視していた「おみつさん」にとって、見た目を重視する「うちの人たち」や「町の人々」は、わらぐつの価値に対して異なる認識をもつ「他者」として立ち上がり、「おみつさん」はこれらの「他者」との「対話」を経て、「少しくらい格好が悪くても、はく人がはきやすいように」という、自身の仕事に対する認識が揺さぶられる（「やっぱり、わたしが作ったんじゃ、だめなのかなあ。」）。しかしその後、「いい仕事ってのは、見かけで決まるもんじゃない。使う人の身になって、使いやすく、じょうぶで長もちするように作るのが、ほんとのいい仕事ってもんだ」という発言によって、「おみつさん」の仕事は「大工さん」に認められる。そして、「使う人の身になって、心を込めて作る」という仕事・行為は、「おみつさん」と「大工さん」の間で「神様」という言葉で説明され、意味が共有されるようになる（「使う人の身になって、心をこめて作ったものには、

神様が入っているのと同じこんだ。それを作った人も、神様とおんなじだ)。

その後、最終場面における家族3人による「対話」を通して、「マサエ」は「おみつさん」と「大工さん」の話が「おばあちゃん」と「おじいちゃん」の昔話であったことを理解するとともに、「神様」の意味に気づき、その後「おじいちゃん」の行為に対しても「神様」という語彙を用いて解釈を行っている(「おじいちゃんがおばあちゃんのために、せっせと働いて買ってくれたんだから、この雪げたの中にも、神様がいるかも知れないね)。つまり、『わらぐつの中の神様』にみられる全ての登場人物(=「他者」たち)が関わった一つの「対話」の結果として、「マサエ」の「神様」に対する意識の変容、そして「神様」という語彙がもつ意味の形成がもたらされたと読むことができる。

学習者である子どもたちが、主題となる「神様」の意味や「マサエ」の意識の変容を捉えるにあたって、多様な登場人物の視点から解釈を行うことが可能となるのは、このような作品内の「他者」の構図および「対話」の展開によると考えられる。

(2) 作品内の「対話」がもたらす学習者たちの「対話」

『わらぐつの中の神様』の作品上の特徴が「対話」(広義、狭義ともに)を促進しうる点として看過できないのは、作中人物たちの「対話」のあとに、ひとつの「空所」が設けられているところである⁽²⁰⁾。それは、「マサエ」のその後の行動に関することである。すでに述べたように、「マサエ」は物語内の「対話」によって「神様」についての意識の変容がみられる一方で、その「対話」は夜の場面で終了しており、「次の日『マサエ』は実際にわらぐつを履いていったか」という「対話」の結果としての行動の変容については明示されていないのである。つまり、『わらぐつの中の神様』からは、「他者」との出会いや「対話」を通して変容がもたらされた側面(意識)に加えて、変容したのかどうか確定できない側面(行動)がともに読み取れる。これがまた一つ、『わらぐつの中の神様』の解釈の多様性を保証する要素となっている。

これらの要素が、学習者による解釈や視点の相違を生み、教室において「他者」を生成させるとともに、個々の解釈について意見交流をするという学習者間の「狭義の対話」の必要感を生みだしているといえる。

(3) 「対話」がもたらす『わらぐつの中の神様』独自の学びとは

本項では、前項において示した『わらぐつの中の神様』における「空所」が、学習者にどのような独自の学びをもたらすのかを明らかにする。「マサエ」の行動の変容に関する「空所」への着目は、「マサエ」における「他者」の受容のあり方を考え、学ぶことになる。それは同時に学習者自身が、生活や学習の場面で「他者」をどのように受容し、行動していくのかを内省させる機会となることが期待される。

バフチンがテキストとの「広義の対話」を提起する上で強調したのは、その「対話」によってもたらされる読み手の内省および行動（表現）の可能性であった。文学系の授業にみられる「自分の言葉で、テキストという他者の言葉を語る」学習の意義を、バフチンは以下のように述べている⁽²¹⁾。

〈自分の言葉による〉他者の言葉の学習は、習得されるテキストの性格と、その理解ならびに評価における教育上の諸目的とに応じて、他者の言葉を習得し伝達するためのきわめて多様な一連の方法をその中に含み込んでいるのである。

つまり国語科授業場面において「自らの言葉で教材を語る」という活動は、教材内容の理解や新たな意味の生成に繋がることに止まらず、教材という「他者」の言葉を自らの発言のなかにどのように位置づけ表現するか、という受容の仕方そのものを学ぶものであるといえる。

『教育科学国語教育』における実践全 18 例のうち、本研究が注目した「マサエ」の行動の変容に関する「空所」を活かした発問が示されたものは 2 例であった(有元秀文, 2007; 長安邦浩, 2008)。そのうち、長安(2008)では、過去の場面を読み「マサエになって、おばあちゃんに手紙を書く」という活動を行った際、以下のような感想が見られた⁽²²⁾。

上から下まですき間なく、きっちりと編み込まれていて、じょうぶな、わらぐつのいいところは、わかったよ。でも、私が明日、わらぐつを学校へはいて行くかどうかは、わからないけどね。(下線は青木による)

このとき学習者は、「マサエ」の立場に立ち「おばあちゃん」への手紙を書くという活動を通して、「マサエ」の「他者」の受容の仕方、およびその結果としての行動の可能性について考察する機会を得ている。この場合、

手紙の内容自体は問題とならないはずである。教師がこのとき注視すべきなのは、この学習者の中に『他者』との『対話』は『私』の次の行動の道標となる」という気づきがほとんど無自覚的に生じていることだろう。

『わらぐつの中の神様』の作品内においては、主人公の意識の変容が描かれるとともに、最終場面には行動の変容に関する「空所」が残されていることにより、読者である学習者には、読みが次々と変化していく可能性が開かれているといえる。この物語教材の仕組みによって生まれる『他者』との『対話』は『私』の次の行動の道標となる」という気づきは、作品内における「対話」についての理解に止まらず、日常生活における「他者」との「対話」関係の理解に繋がりをう重要な学びの萌芽であると考えられる。

2. 3. 2 『星の花が降るころに』における「他者」と「対話」

(1) 「他者」と「対話」による主人公の変容

本節では、『わらぐつの中の神様』同様、男女関係が描かれた物語教材として、中学校国語教科書（光村図書）より『星の花が降るころに』（1年）を取り上げ、「他者」との「対話」という観点から捉え直すとともに、教材による「他者」生成機能の差異について検討を加えることとする。

『星の花が降るころに』の特徴は、「私—夏実」、「私—戸部君」そして「私—おばさん」のそれぞれの「対話」によって、自己の内面への思考に加え、「他者」への思考や、周囲や環境への志向がもたらされていることである。

本作品では、「夏実」との過去の思い出や「夏実」の存在に比重を置いていた中学1年生の主人公「私」が（「夏実の他には友達とよびたい人なんてだれもいないのに」）、「戸部君」や「おばさん」との「対話」を通して、これまでの自分自身を見つめ直すとともに（「なんだか急に自分の考えていたことがひどく小さく、くだらないことに思えてきた。」）、未来へと目を向け、「夏実」との思い出の場所である銀木犀の木の下をくぐって出て行く姿（「大丈夫、きっとなんとかやっつけていける。」）が描かれている⁽²³⁾。

主人公である「私」と「夏実」、「戸部君」そして「おばさん」からなる物語内の人間関係の構図においては、『わらぐつの中の神様』同様、パフチンのいう「ポリフォニー」と「カーニバル」の状態を見出すことができる。主人公の「私」は、親友の「夏実」と現在疎遠になっている（「何度か小さ

なすれ違いや誤解が重なるうち、別々に帰るようになってしまった。)。加えて「私」にとって「戸部君」は了解不能な存在であり、その異質性は以下のように、「わからない」という言葉によって繰り返し表現されている(24)。

私だってわからない。いっしょだった小学生のころからわからないままだ。なんで戸部君はいつも私にからんでくるのか。なんで同じ塾に入ってくるのか。なんでサッカー部なのに先輩のように格好よくないのか。(下線は青木による)

さらに、公園の「おばさん」は「私」に、常緑樹はどんどん古い葉を落として、新しい葉を生やしている、という新たな知識を与える存在である。これらの人物像から、『星の花が降るころに』においては、「夏実」「戸部君」「おばさん」という直接的には接点を持たない三者（「私」にとっての「他者」）が、「私」との関係性において作品内に共存しているといえる。

「夏実」との関係性の変容は「戸部君」や「おばさん」との「対話」によって起こり、その一方で「戸部君」に対する認識の変容は、根本的には「私」と「夏実」との関係性が影響を与えている。このように、各々との「対話」の結果として「私」の意識に変容がもたらされているとともに、『星の花が降るころに』という作品が成立しているといえる。なお、最終場面は「私」が銀木犀の木の下をくぐって出たところで終わっており、「対話」の結果『夏実』や『戸部君』との関係はどのように変化していったのかという行動の変容については、『わらぐつの中の神様』と同様に「空所」となっている。さらに、本作品においては、「他者」との出会いを通して、主人公である「私」が自己を見つめ直し、「他者」についての理解を新たにすることでなく、各々の「対話」が、他の「他者」との関係性や自分の周囲（環境）の見え方をも変容させていく様子が描かれている。

これらの要素が、複数の登場人物との関係性や情景描写などといった、多様な視点から「私」の心情を読み解くことを可能にし、そして教室内に「他者」を生成させていくのである。

(2) 「他者」との「対話」が描かれた物語教材がもたらす学びとは

本項では、『星の花が降るころに』にみられる、行動の変容に関する「空所」がもたらす学びについて検討する。

学習の手引きにおいては、「私」「戸部君」「夏実」など、登場人物の気持

ちを想像して、この後、作品がどう続いていくかを考えてみよう、という学習が設定されている⁽²⁵⁾。この活動は「対話」を経たのち、「私」たちにはどのような変容や新たな関係性をもたらされたのかを記述することが意図されたものであるといえる。この学習が成立するのは、本作品の最終場面において、「対話」の結果「私」は『夏実』や『戸部君』との関係性をどのように変容させていったのかという行動の変容については、『わらぐつの中の神様』と同様に「空所」となっていることによる。『わらぐつの中の神様』でも『他者』との『対話』は『私』の次の行動の道標となる」という気づきが生じうることを先に示したが、中学校1年生の段階で扱う本作品においては、作品の続きを考えるという学習によって、より明確に「他者」との「対話」による意識や行動の変容について想像して明記することが求められている。そしてこの学習を通して、学習者には『他者』との『対話』は『私』の次の行動だけでなく、『他者』に対してや環境に対してなど、多様な方向に影響を与えていく。そしてそこからどのように行動していくかは自分次第である」という気づきが生じているといえる。

物語の続きを書くことによって、学習者は作品内における「私」の「他者」の受容の仕方を学ぶとともに、さらに物語の続きをクラスメイトと発表し合うことによって、「他者」の受容の仕方も複数存在し、多様な選択肢があるということ学ぶことに繋がると思われる。

3. 今後の課題

本研究の課題は、以下の3点である。

- (1) 「他者」が論じられる以前にみられる「他者」的存在の検討
- (2) 社会構成主義における「他者」論の再検討
- (3) 「他者」との「対話」を活かした、教科書教材の実践化

とりわけ(3)については、本研究で行った教材分析を踏まえ、今後子どもたちと教材との出会いの工夫や、教材内にみられる「対話」を活かした実践や授業研究を自ら行う。そしてさらに、「(広義あるいは狭義の)対話」という観点からの分析を他の教材にも活用し、それぞれの教材の独自性についても検討していきたい。

【注】

- (1) 高木まさき (2001)『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店, p.53を参照
- (2) 同上高木 (2001), p.iiiを引用及び p.5, p.53を参照
- (3) 同上高木 (2001), p.53及び石原千秋 (2005)『国語教科書の思想』筑摩書房, pp.130-132を参照
- (4) 同上高木 (2001), p.53を参照
- (5) 田近洵一 (1995)「教育における自立と共生の思想の確立と戦後五十年をふり返って」(『国語教育』編集委員会編『戦後国語教育50年史のキーワード』明治図書出版, pp.16-17), p.17を参照
- (6) 田近洵一 (1975)『言語行動主体の形成—国語教育への視座—』新光閣書店, p.8を参照
- (7) 田近以降の「他者」論を整理するにあたっては、『国語科教育学研究』において「他者」が論じられる際に積極的に引用・参照されてきた論考である, 田中実 (1988)「〈他者〉へ」(『日本文学』37巻第7号, 日本文学協会, pp.71-80)及び府川源一郎 (1995)『文学すること・教育すること—文学体験の成立をめざして—』東洋館出版社, 前掲高木 (2001), 丹藤博文 (2001)『他者の言葉—文学教育における批評行為の成立—』学芸図書を参照した。
- (8) バフチンの「対話」論を援用した先行研究には, 前掲府川 (1995), 佐藤公治 (1996)『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房, 前掲高木 (2001), 前掲丹藤 (2001)等がある。
- (9) K.J.ガーゲン著, 東村知子訳 (2004)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版, pp.194-195及びM.バフチン著, 桑野隆訳 (1989)『マルクス主義と言語哲学〔改訳版〕』未來社, p.178を参照
- (10) 前掲 K.J.ガーゲン著, 東村訳 (2004), pp.183-185を参照。「個人主義的な自己」及び「関係としての自己」という語はガーゲン (2004), p.183等に基づく。
- (11) 同上 K.J.ガーゲン著, 東村訳 (2004), pp.8-11, pp.183-184及び前掲佐藤 (1996), pp.30-31を参照
- (12) 船津衛・宝月誠編 (1995)『シンボリック相互作用論の世界』恒星社厚生閣, p.8を参照。「シンボリック相互作用論」は, 意味生成の根拠を, 自己にも「他者」にも同一の反応を引き起こす言葉や身振りを媒介とした相互作用に焦点を当て, 論じようとする。例えば, 「手を振る」という身振りの意味は, それが「別れの合図であることを象徴するものである」ということが自己と「他者」の双方に共有されていることによって成立すると考える。
- (13) 前掲 K.J.ガーゲン著, 東村訳 (2004), p.12及び p.193を参照
- (14) 阿部軍治編著 (1997)『バフチンを読む』日本放送出版協会, p.18を参照
- (15) 前掲 M.バフチン著, 桑野訳 (1989), p.130及び p.158を参照
- (16) 「主題」とは, 国語教育研究所編 (1991)『国語教育研究大辞典』明治図書出版, p.476において「表現する者の, 表現しようとする意図した中心的な(限定した)内容(事象・問題), またはその意図や中心的な考え(中心思想)のこと」であるとされている。本研究も, 国語教育研究所編 (1991)の定義に基づいている。
- (17) 『わらぐつの中の神様』の「主題」については, 光村図書出版株式会社 (2005)による「人の身になって尽くす心を大切に生きて生きることが尊いのであり, 人間にとって幸せなのである」といった記述を参照した。(『小学校国語学習指導書 五(下)大地』光村図書出版, pp.32-33を参照)
- (18) 前掲光村図書出版株式会社 (2011), p.200及び p.203を参照。以下, 本文の引用は全て光村図書出版株式会社 (2011), pp.190-208による。
- (19) 阿部軍治編著 (1997)『バフチンを読む』日本放送出版協会, p.29を参照。「ポ

リフォニー」とは「いくつもの異質な文体や語り方が共存する状態」であり、「カーニバル」は「一カ所に大勢の人物を集め、彼らを同時に共存的に、その相関関係においてとらえて描き出す、しかもその場合場面をドラマチックにして急転回させる」という小説の技法を表すものである。

(20) 藤森裕治 (2010) は、「小説には、大切な事柄をあえて描写しないことによって読者を主体的に物語世界に参加させようとするしかけがある。これを『空所』という。」と述べている (全国大学国語教育学会編 (2010)『新たな未来を拓く 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書株式会社, p.92 を参照)。本研究も藤森 (2010) の定義に基づいている。

(21) 前掲 M.バフチン著, 伊東訳 (1996), p.159

(22) 長安邦浩 (2008)「書くことで文脈を確かめ, 評価する」(『教育科学国語教育』689号, 明治図書出版, pp.55-59), p.57

(23) 以下, 本文の引用はすべて光村図書出版株式会社 (2012)『国語1』光村図書出版, pp.90-98による。

(24) 同上光村図書出版株式会社 (2012), p.91

(25) 同上光村図書出版株式会社 (2012), p.99 を参照

【参考文献】

- ・井上俊・伊藤公雄編 (2008)『社会学ベーシックス自己・他者・関係』世界思想社
- ・桑野隆 (2002)『バフチン新版 〈対話〉そして〈解放の笑い〉』岩波書店
- ・田近洵一 (1996)『国語教育の再生と創造—21世紀へ発信する17の提言—』教育出版

(あおき ゆかり 飯田市立上郷小学校)