

読みの交流と自己内対話 —創作单元「雪」の詩を読もう」を基に—

上月 康弘

1. はじめに

本稿は、文学の読みの交流における学習者の自己内対話の過程を明らかにしようとするものである。これまでの国語科教育研究において、文学の読みの学習における自己内対話は、新たな自己の形成と深いつながりがあるものとして重要視されてきた¹⁾。ところが、山元(2005:165)が「〈実際の読者〉の読むという行為は、いうなればブラックボックスである。」と指摘するように、肝心の自己内対話の具体的な過程にはほとんど目が向けられてこなかった。武田(2016, 2018)は、Hermansら(2003)の「対話的自己」論を援用し、文学の読みの学習における自己内対話の過程に目を向けた数少ない研究であるが、特に武田(2018)では、文学の読みの学習によって新たな自己が形成されるためには、「対話的自己」の中の「内部ポジション」と「外部ポジション」の「往還」がなされることが重要であると述べた。しかし、どのような手立てを講じると「往還」がなされるのかが明らかにされていない。

そこで、本稿では、新たな自己を形成する自己内対話となるために、「対話的自己」における「往還」を促すための学習デザインを考案し、学習者の自己内対話の具体的な過程をとらえることを目的とする。

2. 自己内対話の先行研究と課題

これまでの国語科教育における自己内対話の先行研究は、作品の構造そのものをもつ「他者性」を契機として活性化する「内的〈対話〉」(府川, 1995; 丹藤, 2001)という視点から、その構造が現実の他者との「外的〈対話〉」を活性化する(山元, 2005)ものへと拡張されてきた。この「外的〈対話〉」による他の学習者との相互作用によって活性化された学習者の自己内対話の過程を一例として示したものに濱田(2013)がある。自己内対話という行為の理論的枠組みを求めた武田(2016)は、Hermansらの「対話的自己」論を文学の読みの学習に援用した。「対話的自己」論とは、W. ジェームズの自己論を基にしながらM. バフチンの「多声性」概念を統合させてできた自己論であるとされる(溝上, 2008:111)。「対話的自己」は図1のように、「内部ポジション」としての私(I)と、「外部ポジション」としての私(I)で構成される。「対話的自己」論の一つ目の特徴は、自己内の世界を全て「ポジション」として置き換える点にある。「内部ポジション」は「私」だと感じられる様々なIポジションである。例えば「父親としての私(I

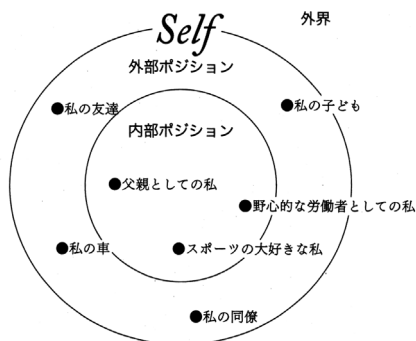


図1「対話的自己」における内部・外部ポジションと外界 溝上 (2008)

as father)」、「スポーツが大好きな私 (I as a lover of sport)」などが当てはまる。「外部ポジション」には、「他者」や「モノ」といった、いわゆる物質的自己が当てはまる²⁾。二つ目の特徴は、置き換えたポジション同士の間を、「声 (voice)」によってつなぐ点にある。「対話的自己」の世界におけるあらゆる点 (●) はIポジションを示しており、その視点から見える自己世界 (me) をもっている³⁾。様々なIポジションを取ることで、各ポジションの持つmeの「声 (voice)」が自己内に浮上する。このような「対話的関係」

が構築されることによって、矛盾や葛藤、疑問が生じ、新たな自己を形成することに機能する (溝上, 2008:115)。

武田 (2016:135) によれば、一人で読んだり考えたりする際の「私」は「内部ポジション」に位置付けられるが、文学作品における「登場人物」、「語り手」、「作者」および、授業中の他の学習者の意見は「外部ポジション」に位置付けられるとしている。ここで重要な点として指摘されたのは、「外部ポジション」の視点から「内部ポジション」を捉えなおすという、「内部」と「外部」のポジションを「往還」することである。例えば、「外部ポジション」のみでの対話は、作品世界の絶対化や他者の読みのみを重視してしまう「私」となり、一方「内部ポジション」のみでの対話は、自らの考えや読みのみで満足してしまう独善的な「私」を意味することになる。

しかし、「内部ポジション」と「外部ポジション」の「往還」は簡単なことではない。文学作品における読みの指導場面においても、「往還」の困難性にかかわる次のような指摘がある。須貝 (1991:3-4) は次のように述べる。

〈他者〉の世界をくぐりぬけていると思いつつ、それが結局、自己化してしまっているということにすぎないということはないのか。(中略)〈世界〉にひらかれたことを創造してゆくことをめざす文学教育は、読書行為に内在する〈他者〉性に依存するだけでは成立しない。それはどのような作品世界にどのように参入させるのかという、教材価値とそれを生かす授業のあり方の検討めきには語れないのだ。

須貝 (1991) の指摘は、教材価値と学習デザインの両輪で「往還」の実現を検討する必要性を要請するものである。しかし、教材価値と学習デザインの両輪で検討したとしても、「往還」の実現はやはり困難を伴う場合がある。例えば、丹藤 (1995:169) は、『羅生門』を用いて、作品と自己を結び付けるよう工夫して実践を行ったが、「下人に対する批評はあっても、ひるがえって自己についての批評の言説は引き出せなかった。」

と自身の授業の問題点を指摘している。下人の浅ましさやおどましさといった人間の醜さは、学習者が「このような醜さは自分自身にもある」と受け止めることを難しくするのだろう。「対話的自己」論で考えると、このような学習者は「外部ポジション」へ視点の移動ができていないと指摘できる。学習者は、「内部ポジション」の位置から下人という「外部ポジション」を眺めており、いわば「高みの見物」のような状態で、下人を批評するにとどまっている。「内部ポジション」から作品世界である「外部ポジション」に視点を移動し、その上で自己を捉えなおすといった、「内部」と「外部」のポジション間の「往還」を実現する手立てを考案する必要がある。

3. ポジション間を「往還」する手立て

河野 (2002) は、説明的文章を読むことの指導において、筆者になり、他者と交流することが葛藤 (感情的経験) を伴って学習者の暗黙知に働きかけ、新たな認識をつくりだしていくことに有効であるとしている

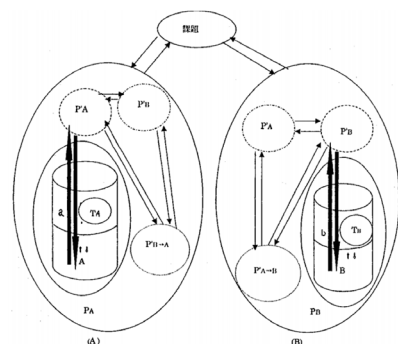


図2 筆者に「なる」活動とその交流におけるメタ認知の内面化モデル (河野, 2002:72)

(図2)。学習者 (A) が筆者に「なったつもり (P'A)」で、学習者 (B) とその主張について交流する (P'Bの取り込み)。学習者 (A) は、筆者に「なる」ことで、自らの具体的・実感的な知識である暗黙知Aを手がかりに考えを構築しているわけであるが、交流によって自らの主張の矛盾に気付き、葛藤という感情的経験とメタ認知的活動を活性化させ (P'B→A)、自己の変容に至る。この知見を本研究の「対話的自己」に置き換えて考えると、筆者に「なる」活動 (P'A)は「外部ポジション」への移動であり、他者との交流による葛藤の経験とメタ認知的活動 (P'B→A)は、「外部

ポジション」から再び「内部ポジション」を捉えなおす活動である。河野 (2002) が示唆する重要な点は、「学習者」から「筆者」といったテキストの表現主体の立場にポジション移動することにあると考えられる。表現主体が「作者」や「語り手」と多層性をもつ文学的文章の学習において「対話的自己」の「往還」を促すためには、学習者を「作者」ないし「語り手」の立場へポジション移動させる手立てが有効であるという方向性が見えてくる。表現主体の立場へのポジション移動は、同時に、自らの具体的・実感的な知識 (暗黙知) を手がかりにそれらとコンテキストを共有する作業である。さらに他者との交流によって、自らが捉えている「作者」や「語り手」の見方・考え方に矛盾や葛藤が生まれる。このことが「外部ポジション」の視点移動をさらに活性化させ、「内部ポジション」である自己の変容を促す。

足立 (2010) は、詩の一部を空白にしたり、作り替えた創作テキストを提示したりす

ることを媒介として、学習者に詩を創作させ、交流する学習活動を提案している。このことにより、足立(2010)は、詩の作者(仲間)の多角的な見方や考え方に共感したり気付いたりし、自らの新たな見方・考え方を引き出す契機となるとする。詩の空白の一部を考えたり創作テキストと比較したりする学習活動は、必然的に学習者を「作者」や「語り手」という「外部ポジション」への視点移動を促す。その上での他者との交流は、「外部ポジション」への視点移動をさらに活性化し、「内部ポジション」の変容につながっていくと考えられる。

4. 学習デザイン

○対象 新潟県公立小学校5年生28名(男子14名 女子14名)

○実施時期 令和2年12月14日～18日

本研究では、実践の実施の時期が12月の後半ということもあり、「雪」をテーマにした詩を扱った。扱う詩は3編で、まど・みちおの「ちいさなゆき」、金子みすゞの「つもった雪」、三好達治の「雪」の順に学習することにした。下の表は、本研究における学習デザインを示している。この3編の詩を選んだ理由は、作者の雪に対する独自の見方・考え方が詩のテキスト構成や表現に反映されているからである。対象となる小学5年生は、住田(2015)における読書能力の発達モデルにおいて「読者Ⅱ(作り手との対話)」に位置する。したがって、作者の「雪」への見方・考え方から自らを捉えなおしたり、表現構造から読みを再構成したりすることを本単元における目標とする。【】は、それぞれの詩の特徴を基に、3節で検討したポジション間を「往還」する手立てを示している。また、他者との交流は2～4時間目全てで行っている。

本稿では特に、本研究において中心的に扱った三好達治の「雪」の教材分析を以下に示すこととする。(なお、「雪」の詩テキストは「太郎を眠らせ、太郎の屋根に雪ふりつむ。(改行)次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪ふりつむ。」という短いものである。)

表1 本研究における学習デザイン

時数	○主な学習活動	・学習活動の具体的内容
1	○「雪」についての見方や考え方を自覚する。	・意味マップを用いて、「雪」から連想する言葉、自分の経験を想起する。
2	○「ちいさなゆき」(まど・みちお)を読む。	・〈問い〉:「最後の一文にはどんな言葉が入るか」について検討する。【詩の一部(最後)を空白】
3	○「つもった雪」(金子みすゞ)を読む。	・〈問い〉:「上→中→下」ではなく、「上→下→中」の順序になっているのはなぜか」について検討する。【作り替えたテキストとの比較】
4	○「雪」(三好達治)を読む。	・〈問い〉:「この詩は何を伝えようとしているのか。」について、比較テキストを基に検討する。【創作テキストとの比較】
5	○学習を振り返る。	・学習を通して考えたことや感じたことを書く。

4.1 三好達治「雪」の教材分析

この詩は2行で完結する短い詩であるが、手がかりになる言葉が少ないために、「何を伝えようとしているのか」という意味付けをめぐった〈問い〉が醸成される。しかし、「誰が太郎と次郎を眠らせたのか。」「太郎と次郎はどういう関係なのか。」ということを決定づけることができず、意味付けに苦慮することが予想される。

望月（1983）は「眠らせ」の主体には「母」という説と、「母」では説明がつかないという説があることを示し、未だ論者によって意味付けが異なっている箇所であるとする。その上で、「眠らせ」の主体を追求させるよりも、むしろ「雪」でもあり「母」でもあるという二重のイメージで読みをつくることの重要性を指摘する。このことにより、「雪」が冷たいからこそ温かい、寂しいからこそ「母」の温もりを感じるといった、詩そのものがもつ相対的な関係が顕れ、学習者の多様な読みを形づくる。例えば、「雪」の冷たさを前景化する学習者もいれば、「母」の温もりを前景化する学習者もいるだろう。また、望月（1983）によれば、太郎と次郎は兄弟かという疑問にも、それぞれの説があるとされることから、この部分も一つに収斂させることは不可能である。いずれにしても、太郎と次郎以外の部分は全く同じテキストが繰り返されていることによって、雪が降り積もっていく情景や、その中で確かに生活を営む人間たちの姿といった作品世界の奥行きが表現されることになる。また、特筆すべき表記として、「ふりつむ」という平仮名表記に着目できる。他の部分は漢字で表現されているが、「雪」の述部として示される「ふりつむ」のみ平仮名の表記となっている。「雪降り積む」とせずに「雪ふりつむ」とすることによって、雪の柔らかさや優しさが表現されているような印象がある。「ふりつむ」が平仮名表記であることに気付かせることも、この詩を扱う上では重要であると考えられる。

この詩がもつ「眠らせ」の主体の二重ないし複数のイメージに内包された人間と雪の対比構造と、リフレインの効果、そして「ふりつむ」の平仮名表記は、学習者の「雪」への見方・考え方に変容を働きかける。そこで、それらの要素を省いた創作テキスト「雪 太郎の屋根に雪降り積む」を比較対象として提示する。この創作テキストはいわば、空所が多く、意味付けがうまくできず「内部ポジション」に留まる学習者に、作者という「外部ポジション」への視点移動を促進する触媒としての位置付けである。

4.2 研究の実際

図3は学習者YKにおける毎時間の振り返りである。単元の始めは、YKにとって「雪」は「おもちゃ」であり「あそび道具」に過ぎなかった。学習を通して「人の心を温かくする」という見方・考え方へ変容していることが伺える。

3つの「雪」にかかわる詩の学習を通して、学習者の生活を取り巻く「雪」という現実の見方・考え方の変容をもたらした学習者の事実は、文学を読むこと、読みを交流することの価値を改めて示すものと言える。

図4は、4時間目（教材は三好達治の「雪」）における学習者OEのワークシートの記

【自分にとっての「雪」とは？(単元始め)】

・おもちゃ あそび道具

【「ちいさな雪」学習後】

空からふってきたから雪を天のつかいと感じるなんて、ぼくは絶対思いつかないし、天からようじがあつてきたなんてストーリー性があるなと思いました。

【「つもった雪」学習後】

上の雪と下の雪は見た目だけど、中の雪は心 中の雪は心だから心をこめて読んだらいいのかなと思いました。

【「雪」学習後】

雪は温かさが有、雪は人の温かさをきわだててくれる。雪の温かさは人の温かさより温かい。三好さんは、雪の温かさに気付いてほしかった。

【学習後の感想(単元末)】

ぼくは初め、雪は冷たくて空から降ってくるくらいのことしかわかっていなかったけど、雪は温かくて人の心を温かくさせてくれると気づきました。そう考えると、雪はすごい力を持っているんだなと思いました。

図3 学習者YKの毎時間の振り返り記述

述である。このワークシートは、「対話的自己」の図に、学習者が自他の読みや根拠を書き込めるようにしてある。また、上下の欄にはそれぞれ交流前と交流後の自分の読みを書くことができるようになっており、その変容を比較することができる。

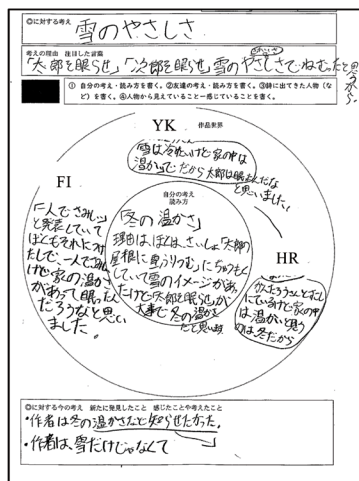


図4 OEのワークシート

提示の場面における発話プロトコルを記載し、意味的な内容の分析をしていく。なお、プロトコルの書式は松本(2015:17)に準じる。

OEは、交流前、〈問い〉に対する考えを、「眠らせ」という言葉に着目して、「雪のやさしさ」としていたが、交流後には「作者は雪だけでなく温かさなどを知らせたかった」といった二重性のある読みへと変容している。「外部ポジション」に記述したYKの雪の冷たさと家の温かさを対比する読み方を取り込んでいると思われる。自らの初めの読み方に準拠する形でYKの読み方を取り込んでいる点で、「内部ポジション」と「外部ポジション」の「往還」が認められる。しかし、OEとは別のグループで、読みの変容は認められるが、ワークシート記述だけでは自己内対話の過程が分からないSRのような学習者もいた。そこで、SRのグループの発話プロトコルを基にして、その過程を探った。創作テキスト

4.3 一部抜粋した発話プロトコル(学習者SRのグループ)と意味的な内容の分析

70KR 「太郎と次郎を眠らせ」がなくなって、雪が中心になってる。

71SR まず、そもそも次郎がいなくなってる。そして、「太郎を眠らせ」がなくなった。

72KR だから、雪を強調できる＝

73SR えてことは、太郎は起きているということ？「眠らせ」が書いていないということとは、起きているということか。

74KR 雪のことを強調している。

75SR そもそも／／時間がわからない。

76KR ／／時間が分からない＝

77MM ＝こっち((三好達治))の詩は、あの、温かさ？を強調しているけど、

78SR ((創作テキストは))逆に冷たさ

79MM そう。

80KR 冷たさより／／雪や冷たさ

81MM ／／雪を

82SR 雪の冷たさ

((中略))

86SR 平仮名の方がさ＝

87KR ＝柔らかさが分かる。平仮名の方が、柔らかい感じがする。漢字の方が鋭い感じする。

88SR 漢字の方がさ、積もってる感じしない？

89MM あ：降り積もるみたいな感じ？

90SR 平仮名だとさ、感じ的に、少し積もってきたなみたいな。

91KR やわらか：い感じ。

92SR 漢字だと／／すごい、今の外みみたいな。

93MM ／／漢字にすると

94KR 今の外みみたいな。ものすごい。

((中略))

111MM ((創作テキストは))「眠らせ」がないから、太郎の屋根に雪が積もっているだけだと思う。

112OA 「太郎を眠らせ」があると、雪が眠らせたとか、温かさが眠らせたとか、眠らせが強調されるけど、眠らせがないと、雪降り積もるが強調されると思う。

113KR 温かさ／／ぬくもりのな

114SR ／／温かさ／／合わせたかったんじゃないの。対決じゃん。冷たいVS温かいどっちが勝つだ。

115MM 気持ちよく、

116SR あれだけだと、一人で寒さが勝ってしまう。

117KR 雪は冷たいけどさ、雪にも温かさがあるんじゃない。雪が教えてくれる。

118SR 家に入ると温かいということを教えてくれる。

創作テキストの「降り積む」が漢字であることに話題が移った際には、88SR「漢字の方が積もってる感じしない？」90SR「平仮名だとさ、感じ的に、少し積もってきたみたいな。」と、雪の降り方におけるイメージを捉えなおしている。これに91KRは「やわらか：い感じ。」と平仮名表記を基にイメージ化し、応じている。交流の最後の方では、

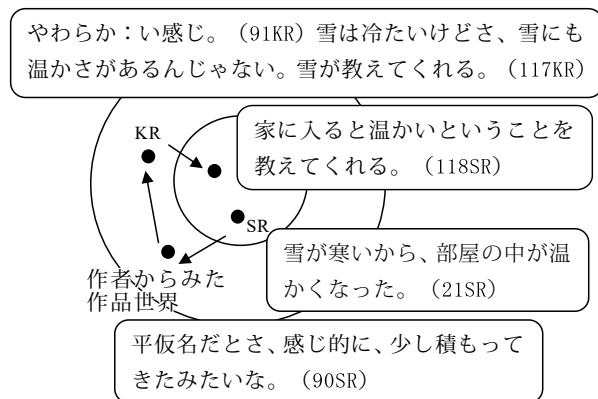


図5 創作テキスト提示前後におけるSRの交流中における「往還」の過程

117KRの発話をうけ、118SR「家に入ると温かいということを教えてくれる」と雪に意図があるかのような読みに変容している。上記のプロトコルでは記載していないが、交流の前半となる21SRでは、「雪が寒いから、部屋の中が温かくなった」と〈問い〉に対する初めの考えを話している。ここでは、雪を意識しつつも部屋の温かさに視

点の重点が置かれている。しかし、118SRでは、同じく部屋の温かさに着目しつつ、雪の“意図性”に視点の重点がうつっている。SRは、21SRにおける読みに準拠しながら、117KRの読みを取り込み変容している。図5はその過程を示したものである。

SRの姿から、創作テキストを媒介として作者の立場である「外部ポジション」へ視点を移動し、そこから見える作品世界を自らの具体的・実感的な知識を材料としながら「イメージ化」し、同じく作者の立場に参入するKRの読みを受け、自らの読みを変容させるといった「往還」の過程を明らかにすることができる。読みの変容の際には、着目する視点の移動が伴っており、自らの読みの形を保ちつつ、他者の読みを取り込んでいるといえる。「外部ポジション」に視点を移動した際に生成した自他の「イメージ」は、読みの変容に機能しているものと思われる。このようなSRの「往還」の過程は、新たな自己の形成に至る自己内対話の過程を捉えることができた事例であると価値づけることができるのではないだろうか。

5. 成果と課題

本稿では、文学作品の中でも、とりわけ詩の授業において「対話的自己」における「往還」を成立させるための学習デザインの一例を提案した。学習者は、創作テキストを媒

介として、作者に「なる」という、「外部ポジション」への参入が促された。自身が取り込んだ作者の世界から見える世界を自らの具体的・実感的な知識を材料としながら「イメージ化」し、それらを他者と交流することによって「内部ポジション」である読みが変容した。読みの変容の際には、着目する視点の移動が伴っており、自らの読みの形を保ちつつ、他者の読みを取り込んでいた。このような自己内対話の具体的な過程を「対話的自己」の「往還」過程としてとらえたことは本稿における成果である。また、交流中の読みだけでなく、学習者の現実における「雪」の見方・考え方の変容に至ったのは、松本(2006)がリクール(1996)の「フィクションが「現実の」様態で自己触発されることに合体する」としたことと読みの交流および文学教育の価値を求めたことと重なる。

一方、本研究で明らかにできた自己内対話の過程は、ほんの一部の事例に留まった。また、学習者の「イメージ化」と読みの変容との関係を明確に位置付けることができなかった。さらに、詩テキスト以外の文学的文章における自己内対話を成立させるための学習デザインとその具体的過程を探る必要がある。今後の課題としたい。

注

- 1) 文学の「同化」と「異化」の機能による新たな自己の形成(難波, 2007他)や文学作品そのものがもつ「他者性」による新たな自己の形成(府川, 1995他)など文学教育が人間教育と深い親和性を持つことが指摘されてきた。
- 2) 「他者」や「モノ」までが「Iポジション」と説明されるのはやや不可解であるが、溝上(2008)は「対話的自己」が「本質的な性質として環境へと拡張されている」というHermansの説明を基に、自己の構成要素である私、他者、モノも全てIポジションとなると補足している。「外部ポジション」は、「内部ポジション」が「私ポジション」に対して「他者ポジション」「モノポジション」と呼ぶことができ、「私の子ども」「私の車」などがそれにあたるとされる。溝上(2008:115)は、ここでいう子どもや車を、「客観的な存在としての子どもや同僚を意味しない。自己の世界に内在化された私の子どもであり私の同僚である。」としている。
- 3) 「対話的自己」論における各ポジションは、「I」なのか「me」なのかという問いに対して、溝上(2008)は、明確に「I」であるとしている。対話的自己世界におけるあらゆるIポジションは、物語メタファーで説明されるところの登場人物であり、「me」は、「I」に内在される物語(世界)であるとする。「対話的自己」内のどの「I」ポジションをとってみるかで初めて見える世界があり、そうしたIポジションが取れないあいだは見えない世界が内在されている。「I」には、こういった自己内を主体的に移動する運動体としての概念が内包されている。

文献

足立悦男(2010)「異化の詩教育学—ことば型の創作指導」『島根大学教育学部紀要 教

- 育科学』, 人文・社会科学, 自然科学 44, 9-27.
- 河野順子 (2002) 「説明的文章の学習指導改善への提案: 「メタ認知の内面化モデル」を通して」『国語科教育』51(0), 66-73.
- 須貝千里 (1991) 「文学教育における〈対話〉の問題」『奈良教育大学国文』(14), 1-12.
- 住田勝 (2015) 「7 読書能力の発達」山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』世界思想社, pp.183-214.
- 武田裕司 (2016) 「文学的文章の読みにおける読者の自己内対話に関する研究: 『羅生門』における自己内対話の過程を手がかりに」『広島大学大学院紀要第二部文化教育開発関連領域』(65), 129-137.
- 武田 裕司 (2018) 「学習者の「自己内対話」活性化の手立てに関する考察—大河原忠蔵氏「状況認識の文学教育」論を手がかりに—」『日本教科教育学会誌』41(3), 43-55.
- 丹藤博文 (1995) 『教室の中の読者たち』学芸図書
- 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
- 難波博孝 (2007) 「文学体験と対話による国語科授業」のための理論」難波博孝・三原市立三原小学校著『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書
- 濱田秀行 (2013) 「物語を共同的に読む授業における生徒の自己内対話—読みの交流に書くことを取り入れた高等学校国語授業の分析—」『読書科学』第55巻第1・2号 合併号
- 府川源一郎 (1995) 『文学すること教育すること』東洋館出版社
- 松本修 (2006) 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動—国語科学習デザインと実践—』玉川大学出版部
- 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
- 望月 善次 (1983) 「雪」(三好達治) の解釈の鳥瞰図作成のためのノート」『岩手大学教育学部研究年報』42(2), 192-208.
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社
- ポール・リクール (1996) 久米博訳『他者のような自分自身』法政大学出版局 390-391.
- 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.

(松本大学)