

修士論文

対話と物語の理論を視点とした美術教育論の検討

三重大大学教育学研究科

教科教育専攻

美術教育専修

竹下 香織

平成25年2月13日

目次

はじめに・・・1

第一章 社会構成主義と物語論の広がり

第一節 社会構成主義とは・・・2

第二節 社会構成主義における自己についての語り・・・14

第二章 物語論を基礎とした美術教育論のアプローチ

第一節 物語論に基づく教育理論と現段階・・・31

第二節 物語論を組み入れた美術教育理論の検討・・・54

第三章 物語論に基づく子どもの美術表現と美術教育実践の視点

第一節 過去的美術教育理論の批判的検討・・・65

第二節 物語論に基づく子どもの美術表現理解と美術実践の視点・・・71

おわりに・・・77

はじめに

教育現場において、自分の表現をすることに抵抗を抱く子どもや、教師の援助なしで絵を描くことが出来ないというような光景が多くみられるようになった。また、子どもたち一般に表現やコミュニケーションに困難が見られるようになっている。

そのような現状に対して、物語論と言う視点から美術教育の実践と理論を検討して行きたい。

第一章 社会構成主義と物語論の広がり

子どもが美術表現をする中で、誰かの手助けがないと絵が描けない、自分の表現をすることに抵抗を感じるというような光景が、美術教育の現場で多くみられるようになった。また美術教育の場だけでなく、子どもたち一般に表現やコミュニケーションに困難が見られるようになってきている。そうした現状に対して、かつての美術教育を見直すことや、物語論という視点から美術教育の実践と理論を検討する必要性があるのではないかと考えた。

物語論は、人間は語ることによって新たに意味を見出すことができるという立場に立つ。それは、文学、哲学、精神医学、心理学、教育学など多様な分野に取り入れられてきている。そうした物語論の視点からの美術教育実践や理論の可能性を探りたい。

第一節 社会構成主義とは

今日の物語論は、社会構成主義に基づいて論じられている。それは、真理が外在的客観的に存在するという立場や、理性の内部に真理があるという立場を否定して、「知識は社会関係の中にある」という立場に立っていることから言える。

このことについて、本節では社会構成主義の理論について代表的な著者である、K. J. ガーゲンの理論を基にしながらその成り立ちや特徴を述べていきたい。

社会構成主義の理論の特徴を述べる時、初めに3つの批判が挙げられている。一つ目がイデオロギー批判、二つ目が文芸論的・修辞学的批判、そして三つ目が社会的批判である。

まず、第一の批判であるイデオロギー批判についてだが、これは科学者と経験主義哲学者の両者を批判したものである。この両者は、科学を道徳的なものから切り離して、彼らの持つ力を政治、戦争、大衆コントロールに使ってきたのである。それらの力は科学者にとって重大な価値を持つと考えられてきたが、その力に対しての問題を見出すきっかけとなった出来事があった。それは、ベトナム戦争という悲惨な経験のことである。そしてその経験を経て、今まで排除してきた、科学の中に価値や道徳を再生させようという動きが生れ、一時は廃れかけていた哲学的分析への関心を引き起こし、特にフランクフルト学派の著作は影響力を持つようになったという。彼らは啓蒙主義こそが、社会的・人間的諸問題の元凶と考えており、実証主義的な科学哲学、資本主義、ブルジョワ的自由主義がコミュニティの衰退、道徳的価値の低下、支配関係の固定化、人間的喜びの抑圧、自然破壊などの害悪をもたらすと考えている。つまり、彼らはその害悪となるものを批判する事により、今までに存在していた制度を支持し合理化していた信念やイデオロギーからの解放を目的としたのである。科学的に真実とされていたことからの解放を指していると言える。¹

さて、ここで今まで言ってきた“科学から道徳的なものを切り離した考え”と“科学的に真とされていたことからの解放”とはいかなるものであるかを挙げる。例えるなら「原子力」に対しての真実とは、いかなるものかを考えた時である。原子力は科学であり、そ

れをどう使うかは政治が決める。しかしながら、「原子力」という「科学」が自然破壊に繋がる可能性を抱えているものであるという事の面は、道徳的なものから切り離された科学によっては排除されてしまう。そこで、原子力を使う事の真実であると思っていたものを批判的に考え、もう一度「原子力」が我々にどのようなメリット、デメリットを与えるのかを考え直すことに重きを置くのである。

このようにしてイデオロギー批判をすることは、一般的に真実とされてきた抑圧的・支配的な考えによって隠れていた真実を明らかにし、そのものに対して再構成していくことに意味を持っていると言える。

第二の批判は、文芸論的・修辞学的批判である。ガーゲンはこの批判に対して「言語は世界を正確に記述・説明しうる」という観念に対する批判の事であると述べている。これは第一の批判であったイデオロギー批判とはまた違った方面、文芸理論に対する批判であり、言うなれば先験性についての批判である。²

これは何かを考えたり行ったりする時に、すでに自分の頭の中にある事実が存在しており、その知識に支配されたまま事実を作ってしまうということに問題を持っていると言える。例えば、絵画を鑑賞する時のことを思い出してみる。そびえ立つビルを見上げる絵は、ビルの先端が近くになるに連れて細く見えたり、連なる山々の絵は、奥の山ほど淡く描かれていたりする。それらを見た時に「遠近法」が使われている絵画であると思うのは、予め「遠近法」という1つの技法を知っているから、遠近法が使われた作品であることが分かることであるし、自分でも遠近法を使った絵を描く事が出来る。このように、既に頭の中にある知識が自分の世界の枠組みを構成していくのである。しかし、この既にある「頭の中の知識」という観念を保持しているという点に根本的な問題があるとガーゲンは指摘をしている。世界を特定の仕方では構成する先験性は、個々の科学者の認知傾向（観点、視座、解釈）の中に求められるからであると述べる。つまり個人の世界は個人の先験性のみ構成されてしまうこと、真実が個人の認知のみで作られるところを問題視しているのである。³

ガーゲンはこの問題に対して、次のように答えている。先験性について再考する事から得ることができる、と。個人主義により形成される世界を再考することに解決の糸口があると述べているのである。頭の中のカテゴリー・システムを通して「世界を見」、経験していると信じる根拠はほとんどない、と指摘している。さらに認知的先験性がどのように形成されるのかについて、説得力のある説明はできないともいう。しかしながら、この先験性を理解可能にすることが出来る、とガーゲンは述べている。世界構成のプロセスを、認知的なものではなく、言語的なものと見ること、すなわち、特定の言語形式（ジャンル、慣習、発話コード、など）への先駆的なコミットメントを通してこそ、何が「現実」であるかが明らかになるのだ、と。さらにガーゲンは著書にネルソン・グッドマンの『世界形成の方法 Ways of Worldmaking』に書かれた言葉を解釈し、認知ではなく、記述こそが、事実としての世界を構成するのである、と述べている。つまり、個人の認知に留まら

ず、記述すること、すなわち自分の知識を書くことや言葉にすることにより他の人々に自分の世界を伝えることが出来るということである。⁴

この論点は、「言語は真実を運ぶ」という観念に対する、文芸論的・修辞学的批判へと連なるとガーゲンは述べており、その時にある理論を用いている。二元論である。

まずは二元論についての説明であるが、この理論は構造主義の外的なもの（明らかなもの、所与のもの、観察されたもの）と、内的なもの（構造、力、過程）の関係性を表している。ガーゲンは、外的なものは、内的なものなくしては存在たりえず、内的なものに受け取られることによって形を与えられると述べる。つまり、外的なものは内的なものを通じて初めて存在たりうるのである。そして、外的なものを内的なもののように話し言葉や書き言葉を見ることにより、（外的なものとしての）言説と、それを決定する構造あるいは力とを区別する事ができる、と論じている。さらに、言語によって記述された対象のリストが、そのまま世界のリストとなっているとする言語観を否定すると主張する。構造主義者の主たる関心は、言語による表象が、表象された世界ではなく、構造や力によって影響されるそのあり方に向けられている、と続けている。それに対しての例が挙げられている。構造主義言語学者のソシュールの二元論である。それはラング（それぞれの話者の心の中に存在する、文法システム）とパロール（文法システムが外在化することで形成される、意味をコミュニケーションするのに必要な音声と組み合わせ）を用いた二元論のことで、実際、表出されたコミュニケーションの不規則ではなく多様なあり様（パロール）は、より基礎的で構造化された内的なラングの表れである、とされる。⁵

つまり、こうした構造主義的な二元論は、この理論にある内的なものである、構造、力、過程とされるものこそが、外的なものである、明らかなもの、所与のもの、観察されるものに根拠を与えるという議論なのである。

しかしながら、主流とされていたこの二元論の考え方は転換期を迎えてしまう。構造主義そのものともいえる、構造の説明それ自体もまた言説であるという、自己反省的認識によって、構造の絶対性が疑われるようになったからである。それはガーゲンの次のような発言にも見てとることができる。

もし、対象についての言説が、現実世界の対象ではなく潜在的構造によって規定されており、なおかつ、その潜在的構造についての説明もまた言説によって形成されているとすれば、潜在的構造についての説明が潜在的な現実を描写しているとは言えなくなる。

仮に、潜在的構造の言語的説明が、現実の描写であるとするならば、それはまさしく経験主義あるいは素朴实在論の言語観にほかならず、構造主義の妙味は失われてしまう。

6

最後に、第三の批判である。ガーゲンは、真理、合理性、客観性に対する、イデオロギーの批判、および、文芸論的・修辞学的批判をさらに強力にしたのが第三の批判勢力、

すなわち、社会的批判である、と述べている。さらにこの社会的批判は、社会構成主義の出現にとって特に重要であり、その思考の歴史は、科学的思考の社会的起源に専心した人々の業績に遡ることができる、というのである。彼らは、事実上すべての科学的説明は、社会的な利害—政治的、経済的、職業的利害など—によって決定されていると主張した。ガーゲンも科学から「社会的なもの」を取り去ってしまえば、知識とみなされるものは何も残らないだろうと述べている。つまり、今までにある科学的なものが真理とされたという考えが捨て去られ、科学を生成するものは社会的な過程の中に存在するということ、社会的なものから真理は生まれる、という考え方に変化していったのである。⁷

また、記述の用語に対する探究も深まり、科学においてであれ、日常生活においてであれ、根本的に文脈依存的な性質をもつとされたのである。つまり、記述される用語の意味は、使用される文脈に応じて様々に変化しうる、すなわち、記述は一定の状況内でこそ出来事を指示できるのであって、一般的な状況における意味はもっていない。つまり、事の生じない場所に記述は存在することは不可能であり、記述もまた、社会的な関わりの中でのみ生成されるものであるということである。例えば、何が精神病の問題、自殺、少年犯罪、ジェンダー、心の状態、アルコール依存症であるかを規定するルールは、社会関係の中で生み出される、ということである。⁸

このように、社会的批判の中から科学的な知識や記述は結局のところ社会関係に影響されるものだ、ということをつき彫りにさせることに成功したのである。

これらの三つの批判は、「言語は事実を運ぶ」という伝統的な言語観に対する、強力な挑戦であるとガーゲンは言う。このような働きが、伝統的な学問領域を見直し、対話を促進し、知的変革を歓迎し、新たな学問領域を生成していこうとする議論を生み出していく。また、こういった知的改革は学界におけるポストモダンの転換へとつながったのだが、そこで新たな問題も生じることが指摘されている。

それはつまり、三つの批判は知的改革をもたらすことに対しては一致しているものの、相互関係における批判の内容がかなり異なっていることに由来する。⁹

ワード（言語）とワールド（世界）、能記と所記の意味論的關係については、三者間で異なっているどころか、矛盾さえしている¹⁰

上記の部分をガーゲンは、特にこの三つの批判における問題の中で重視している。

では、その異なった部分を見ていくと共に、知的改革ともいわれるこの三つの批判に存在する問題をガーゲンはどのように解決していくかを、読み解いていくとする。以下が伝統的な言語観の批判である。

イデオロギー批判は、世界の描写は、世界そのものではなく、著作自身の利害関心に依拠していると主張する。したがって、「何が真実であるか」は、いかなるイデオロギー

にコミットしているかで決まるとされる。

文芸論的批判も、言語の「対象」の実在性は否定するが、イデオロギーではなく、文脈をクローズアップする。したがって、「何が事実であるか」は、言説の歴史に依存するとされる。

社会的批判における言語観は、前二者とは対照的である。すなわち、「何が事実であるか」は、イデオロギーでも、歴史的な文脈でもなく、社会的過程によって決まるとされる。

11

以上の3つの批判に対してガーゲンは、内容の異なりの他に、提唱者の間に緊張関係があるという。ガーゲンはそれらをこのように記している。

イデオロギー批判論者のほとんどは、自分たちの仕事は解放に役立つと考えているが「言語が事実を運ぶ」可能性を放棄しようとしているわけではない。彼らによれば、イデオロギー的関心がしみ込んでいる知的主張は、批判の対象と考えられ、実際に批判がなされるが、それは、そうした主張が多くの大衆を惑わすからである。そして、物事（例えば、階級、ジェンダー、人的圧力など）の真の性質を理解することによって、人は解放されると考えられている。しかしながら、文芸論的批判と社会的批判においては、「先入観のない」記述などありえないとされる。前者は、すべての記述の根拠を、テキストとレトリックの慣用に求めるし、後者は、社会的過程に求める。したがって、物事の「真実」の記述など存在しないとされる。これに対して、イデオロギー批判は、文芸論的批判および社会的批判の立場は、政治的にも道徳的にも破綻しているし、それ自体、イデオロギー的関心（例えば、見せかけのブルジョワ自由主義）の産物にほかならない、と反論する。

このように、イデオロギー批判論者は、文芸論的・修辞学的批判、社会的批判の論者が対象としている、真実が記述されることはありえない、という立場を批判の対象としない部分に、違いが生じていることが分かる。すなわち、これら三者の立場を単純化しすぎる弊害を省かないで言えば、つまり、イデオロギー批判論者は究極的に真実は記述されるという立場に立ち、文芸論的修辞学的批判・社会的批判の立場は、真実が記述されることはありえないという立場に立つのであり、その立場からイデオロギー批判論者を批判するのである。

また、ガーゲンはイデオロギー批判と同じように文芸論的批判と社会的批判の相互批判に言及している。

文芸論的批判は、社会的批判を脱構築の俎上に乗せ、それを西洋の文芸論的伝統の産物であるとみなす。さらに、社会的批判論者は、分析対象を、文学ギルドを含むまでに拡張し、脱構築理論そのものが社会的過程の産物にほかならないと主張する。このような相互の批判は、他の批判から、表面的な権威をそぎ取り、それぞれの批判の本質を鮮明にし合っている。¹²

ガーゲンの言葉から見受けられるように、3つの批判は互いにその土台となるところに自らの理論があると主張し、反論し合っていることが分かる。さらにこの反論のし合いから、ガーゲンは浮かび上がってくる2つの問題を挙げる。

第一の問題は、三つの批判の間の緊張関係を和らげ、統一的理解を打ち出していくにはどうすればいいか、という点について。¹³

第二の問題は、何らかの統一的理解を打ち出すことができれば、われわれのそもそもの絶望は回避されるのだろうか、という点について。¹⁴

という問題である。では、この2つの問題に対してガーゲンはどのようにして解決の道へと導いてくれるのだろうか。

ガーゲンは3つの批判を今までの経緯からも見てとれるように、経験主義の覇権や、それと結びついた「知識は頭の中にある」という観念、さらには、最終的なゆるぎない言説が存在するという主張に対する非常に強力な対抗勢力であるとするものの、これらの批判はわれわれを懐疑の渦に巻き込み、熾烈な論争を生起させ、未来に向けての活力を奪いもする、と指摘する。¹⁵さらにガーゲンは次ようにいう。これらの批判は、真実の主張を攻撃しているがゆえに、本質的に、真実の主張に寄生しているとも言える。すなわち、「真実を伝える」学者たちが、バカを演じるのをやめ、批判の知的高みに向かうのであれば、高みからの批判の余地はなくなってしまう—そうなれば、批判はその意義を失ってしまうだろう。したがって、もし、人間科学の営みを放棄する事を望まないのであれば、われわれは批判を超えて進まなければならない。すなわち、批判フェーズから転換フェーズへと進まなければならない—脱構築から再構築へと。求められるのは、より肯定的な可能性を開く統合の道である。

そこでガーゲンが提出したのは、われわれが従来の考えを破棄し、これからの未来に向けての新しい知的変革、すなわち「知識は社会関係の中から生まれる」という理論にある可能性を開花させようとする事だったのである。そして結局は知識は社会的なものだと規定して否定するように、3つの批判がお互いを批判することは、新しい理論の可能性を邪魔することに他ならないと主張するのである。そして、今すべきことは批判による従来より存在する構造の解体ではなく、新たなものを生み出していく「再構築」をするべきである、と。¹⁶すなわち、ガーゲンの理論の脱構築から再構築の戦略は、知識は社会的なもの

だとその存在概念を否定するのではなく、逆に社会的なのだから、知識は社会関係の中から生れていくと発想を逆転させるところに可能性を見出しているのである。

次に、ガーゲンのいう、このより肯定的な可能性を開く統合の道についてどう検討しているのかをさらに詳しく見ていきたい。ガーゲンは、第三の批判である社会的批判が社会的構成としての科学的実践に向けて、最も有望な道を示してくれると答える。それには2つの理由があるという。1つ目はイデオロギー的批判と修辞学的・文芸論的批判が抱える欠点のため、2つ目は社会的批判のもつ長所のためである。¹⁷

ではまずガーゲンの考える1つ目の理由を見ていく。2つの批判が持つ欠点であるが、次のように指摘されている。イデオロギー批判は、自らの正当性を証明する術をもたない、ということである。このことについて、ガーゲンは例を挙げている。もし、批判の標的（実業家、男性、白人など）が、自分の説明は自己利益ではなく社会全体の利益に基づいていると主張するならば、イデオロギー批判には、この議論に決着をつける方法はない、というのだ。これについて、ガーゲンはこのように説明をしている。批判者は、行為者本人よりも、その行為のことをよく理解していると言えるのか、それとも、単に、阻害されて不信感を抱いた犠牲者にすぎないのか？批判者は、自分自身の主張がイデオロギーに汚染されていないと言えるのか？批判者の説明は、正確で客観的なのか？そうした主張には、いかなる根拠があるのか？もし批判者の説明が正確で客観的であるとすれば、そのことは、「言語は現実を反映する」という可能性を復権させることになる。そうであるならば、それはもはや経験科学への批判とはなりえない。要するに、イデオロギー批判は、攻撃対象である経験主義の方向性を、何らかの形で取り入れざるをえないのである。¹⁸つまり、批判者が批判の対象とするものを再考しようとする時、自身も対象と同等の理解をしていることと、イデオロギー的な考えを取り去ることが不可避だが、もし批判者がそのような必然性を備えて批判対象を批判したとしても、批判者が批判対象に向けた言葉の中には真実があると言っているのも同然のことになってしまうからである。

次に文芸論的批判の欠点に対してのガーゲンの指摘である。その欠点とは、テキストという、自らが作り出した監獄から抜け出ることができない点にある、という。

文芸論的立場に立つと、デカルト的懐疑に対して確信をもって答えることができるように見える。「テキストあり」と。しかし、「テキストあり」という結論そのものが、テキストの産物にすぎないという懐疑が再び生じることを挙げる。また、「テキストあり」という結論は、科学と呼べるような何物も存在しえないことが、明らかになってしまうことを指摘しており、そうなれば人間科学の問題—貧困、紛争、歴史、政府など—に対する関心は失われてしまうだろう、と非難している。その理由としてガーゲンはこう述べる。これらは、ある文芸論的・修辞学的歴史の中に存在する言葉であるにすぎないからだ、と。つまり、文芸論的批判はテキストに依拠しているが、そのテキストに依拠していることが故にテキストを無くしてしまうと他に何も真実を確証付けてくれる根拠といえるものが残らない、ということがいえるのである。さらにガーゲンの言葉に文芸論的・修辞学的批判の決

定的な欠点を語る。文芸論的・修辞学的批判は、人間のコミュニケーションを何も説明できない、という難題もある。なぜならば、コミュニケーションというまさにその観念が懐疑にさらされる—コミュニケーションは、テキスト内の言葉にすぎないからである。それに、もし、われわれが、言語的慣習をとおしてしか世界を理解できないのであれば、同じ慣習に即していない人を理解する手段は何もないことになる。すなわち、確実に理解できるのは、事実上、自分と完全に同一の誰か以外にありえない、ということになってしまう。

19

このように、文芸論的・修辞学的批判の持つ言語観は、テキストに依拠する性質があるため、それを同じように扱うことができる人の間でのみ、充実したコミュニケーションをとることを可能にするというのである。例えば、同じ国に住み同じ言語をはなすことができる人、さらにその中でも方言や地域の習性を同じくする人など、非常に限られた関わりの中でしかテキストは共有されることが出来ず、多様な人とのコミュニケーションは難しいといえる。

ガーゲンの考察は進む。言語は、人間関係の中で使用され、コミュニケーションの中で力を与えられる限りにおいて、積極的な意味がある。ここでガーゲンはテキストによる現実構成といっても、まず著者—読者関係が必要であり、社会による現実構成の方が基本的である、と述べる。社会関係を重視する事によって、われわれは、文芸論的・修辞学的批判を理解可能にすることができるばかりでなく、テキストの地獄から脱出することもできる。すなわち、われわれは、テキスト・レトリックによる現実構成という関心を保持しつつ、そうした分析から得られた洞察を利用することができる、というのだ。つまりガーゲンは、テキストが世界を構成する時、発信される言葉とそれを受け取る他の人物の関係性を重視することがこの批判の欠点を解決する手立てであるというのだ。自分一人の考えだけではなく、第三者という聞き手との関わりが多様なコミュニケーションへと繋がるということを明確にしている。また、これは第三の批判である、社会的批判の言わんとすることとも言える。²⁰

次に、2つ目の理由として挙げられている、社会的批判の長所、とは何かを探る。前述にも述べたように、社会的批判の考えにより、文芸論的・修辞学的批判の欠点とする所を補える点に、その長所は見えてとることができる。また、ガーゲンはこう発言している。社会的批判へコミットすることにより、文芸論的・修辞学的批判の大部分を吸収しうるばかりでなく、イデオロギー批判の要点を維持することにもなる、と。ここでいう文芸論的・修辞学的批判の大部分を吸収、とは、所謂、テキストで世界を構成しようとする時、それは第三者の存在を重んじるということ、自分とそれに関わってくるひととの関係性の方に重点が置かれることが社会的批判の要素として吸収できることを指していると考えられる。では、イデオロギー批判の要点を維持することとは何であろうか。ガーゲンは次のようにいう。イデオロギー分析から、心理還元主義の傾向と、絶対的な現実という概念を取り除いてやればよい、と。つまり、社会的批判へのコミットにより、イデオロギー批判の欠点

から見てとれる、批判者のみの視点が批判対象に対して全てを決定してしまうことと、批判対象が再考されることによって変更不能の真実が確定してしまうという考えを取り除くことを社会的批判は可能にするのである。ガーゲンはさらに社会的批判の長所を挙げる。社会的批判は、無限の牢獄にとらわれることがない、というのだ。それは、社会的批判の場合、もう一つの言説空間、すなわち、新たな関係性の領域へと移行することができる、という点にある。社会的批判にあつては、再帰的懷疑は、無限交代へと陥ることを意味するのではなく、代替可能な現実を認識し、さらなる関係性を求める声を獲得する手段だという。つまり、社会的批判の立場においては、これだけが真実であるという立場には立たないのである。自分自身を含め周りの人との関わりから様々な考え方がポリフォニックに存在しており、行き詰まりの無い関係性がそこには存在しているのである。

ガーゲンはこのことについて以下のようにいう。²¹

社会構成主義は、自分自身を自己反省的に脱構築し、そのことによって、ある立場を顕揚しつつも、その立場から権威を剥ぎ取り、他の立場との会話を歓迎することができる。²²

以上の3つの批判に対する批判から社会構成主義の立脚点を見てきたが、ここでガーゲンが整理した社会構成主義の5つの中心的前提を見ていく。ガーゲンは社会構成主義の前提を提示する事に対して、現時点における、社会構成主義の前提を把握し、連帯と論争の資源を位置づけ、考察をさらに進めるための前線基地を築くことができると考えている。

以下がガーゲンの整理した社会構成主義の5つの前提及び、その前提についての説明を抜き出したものである。

1、 世界やわれわれ自身を説明する言葉は、その説明の対象によって規定されない。

- ・われわれが「それが何であるか」を表現し、コミュニケーションするとき、そこでいかなる音声、記号、身振りが使用されるかについては、何の必然性もない。
- ・この前提が言わんとすることは、われわれが状況を記述するにあたって、原理的な制約は何もない。²³

つまり、この第一の前提では、社会構成主義における様々な対象の説明に使われる表現方法とは、何の制約も持っておらず、無限に存在するということを述べている。

2、 世界やわれわれ自身を理解するための言葉や形式は、社会的産物である—すなわち、歴史的・文化的にうめこまれた、人々の交流の産物である。

- ・社会構成主義にとって、記述や説明は、あるがままの世界の産物でもないし、個人の遺伝的・構造的性向によって決定されるものでもない。そうではなくて、そ

れらは、人間行為の調整の産物である。言葉は、進行する関係性の文脈の中でのみ意味をもつのだ。²⁴

つまり、この第二の前提では、社会全体における全ての対象物を説明し理解するための言葉や言語とは、形式的に存在しているものでも、個人だけで理解された一面的なものでもないとする。それらの生成は、元来から人々の関わり合いから発せられた多くの人々の考えが携わっている。さらにその言葉たちは人々が関わるまさにその時、意味を最大限に発揮し、言葉が交わされる度に絶えず変化しうるものである。

3、 世界や自己についての説明がどの位の間支持されるかは、その説明の客観的妥当性ではなく、社会的過程の変遷に依拠して決まる。

- ・世界や自己についての説明は、それが記述し説明しようとしている世界の変化とは関わりなく、支持されることもある。逆に、それらの説明は、われわれが世界の不変的性質だと考えているものとは関わりなく、破棄されることもある。実際、記述や説明の言語は、それが支持する現象とは関わりなく変化しうるし、支持する現象が変化しても、理論的説明が必然的に変化するわけではない。²⁵

つまり、この第三の前提では、社会全体における全ての対象物の説明は、たとえ対象物の内的な要素が変化したとしても、その説明は支持されることがあることもあるし、また、その逆もありうることだというのだ。なぜなら、その対象とするものに対して説明しようとする社会的な関わり、すなわち、様々な人々の意見の交差に影響され、その説明は自由に形を変えていくことが可能だからである。

4、 言語の意味は、言語が関係性のパターンの中で機能するあり方の中にある。

- ・命題の意味は、支持対象たる世界との規定関係から導かれるわけではない。しかし、社会的なフレームによって言語の意味論を再構成することができる。
- ・言葉が進行中の関係性のパターンの中で使用されるあり方を通して、言語が意味を獲得する。
- ・その言葉が意味するのは、その言葉の使われ方である。²⁶

つまり、この第四の前提では、言語というものは、それを取り巻く環境が存在してこそその働きを見せるというのである。例えば、油彩画である。この絵画を記述する際に「油絵具」「キャンバス」「モチーフ」などという言葉は欠かすことはできない。しかし、この油彩画を記述する言葉は、油彩画とは切り離されたものではないのである。これらの言葉自体が、油彩画を構成する要素の1つ1つとなっている。ここで使われる油絵具という言葉が油絵具であるのは、油彩画を描く際に使用する一種の道具として使われているからだ

と言える。油彩画を説明することは、それを構成するかのように見えていた言葉の結びつきが前もって存在することによる生成なのである。

5、 既存の言説形式を吟味することは、社会生活のパターンを吟味することにほかない。こうした吟味は、他の文化集団に発言力を与える。

- ・ 中核的命題群を共有する共同体の中では、言葉と行為には確固とした結びつきがあるため、ある主張の「経験的妥当性」を吟味することができる。しかし、この吟味の仕方は、科学においても日常生活においても有用ではあるが、本質的に非再帰的である—すなわち、評価の仕方そのものを評価したり、その評価がどのような世界を構築するかを評価したり、その評価がより広範な社会生活といかなる関係にあるかを評価する術をもたない。
- ・ 重要なのは、様々な中核的命題群を、その外側から批判的に吟味し、そうした中核的命題群が、より広範な社会生活にいかなる影響を与えるのかを探究することである。
- ・ もし、吟味が、それを注視する人々によって取り入れられるような仕方でのコミュニケーションされるのであれば、関係性の境界はやわらぐだろう。かつては異質であった記号が相互に還流するようになり、かつては異質であったコミュニティが結びつきはじめる。
- ・ 吟味の対話は、人道的な社会に向けての重要なステップとなる。²⁷

つまり、この第五の前提では、言説形式、例えば髪は黒髪が一番美しいとされるべきだ、ということ吟味することは、社会生活のパターン、すなわち、その背景にあるものを対象化して吟味することに他ならないということである。このような吟味は、黒髪が一番美しいとされるべきだ、という文化を持たない人に発言力を与えることになる。言説形式は同じコミュニティに存在する（国が同じ、同性など）からこそ共有することのできるものであるが、それを吟味するということは、対象とするコミュニティに属さない者から、コミュニティを超えて、多面的な意見を受けることを可能にすることになる。このように、属する物とそれ以外の者とが、吟味を通して社会関係を築き上げていくのである。

以上が、ガーゲンの整理した社会的主義の前提である。ガーゲンはこの前提を「知識は個人の頭の中にある」という観念にたいする対案になりうる、とする。かつての経験主義の理論にあった欠点を指摘し、人間科学のさらなる可能性を見つけ出す理論、すなわち、社会関係の中から知識は生まれることの可能性を探究しているのである。また、その探究をより拡張していくには、3つの重要な点があるとガーゲンは最後に述べている。第一は、脱構築である。そこでは、真実、理性、善についてのあらゆる前提が疑問に付される—さらに、疑問そのものの前提も疑問に付される、という。全ての事象の前提とされる構築に疑問を抱くこと、そしてその疑問に対してそれを構築するものを打ち破っていくことを示

している。第二は、民主化である。そこでは、科学の重大な対話に参加する人々の範囲が拡張される、という。社会構成主義の理論は、真実是社会関係の中にあるとする。故に、その関係を築き上げる人々の広がり示している。第三は、再構成である。そこでは、文化の変容に向けて、新たなリアリティと実践が作り上げられる、という。人々が社会的な関わりをする中で、常に変動していく文化に抗することを可能にするのである。²⁸

第二節 社会構成主義における自己についての語り

第一項 物語を構成する6つの基準

表現することとはある意味で自己について物語ることであるといえる。本節では、そうした「自己についての語り」に着目し、それに関する社会構成主義の理論的特徴を検討していきたい。

ガーゲンは、社会構成主義とは関係性理論に基づいた理論であると捉え、この理論的立場から自己概念を論じている。社会構成主義と関係性理論がどのような内的関係を持っているのか、以下のガーゲンの言葉により解釈することができる。

関係性理論とは、「頭の中の知識」という常識を超えて、「関係性が現実を作る」ことを主張する理論的立場である。²⁹

自己概念を、個人についての私的な認知構造としてではなく、自己についての言説一人との関係の中で用いられる言語的遂行一として捉える。従来の概念カテゴリー（自己概念、スキーマ、自尊心）に代えて、進行中の関係性の中で理解可能となる「自己についての語り（**narrative**）」に注目する。³⁰

このように、関係性理論とは前節で述べた社会構成主義の立場である「知識は社会関係の中にある」とことと密接した理論であることが分かる。つまり、人と人とが様々な手段を取り、相互に意見を交わし合うことから真実や自己も生成していくという考えを主張しているのである。すなわち、関係性理論の立場から自己を語る時、従来まで真実とされていた、自分の中に既に形成された「自分はこういう人物である」という決定された個人の概念を否定し、社会的関わりの中で自己を語ることから自己は生成されるという立場に立つのである。

では、冒頭に書いた（自己を）物語る、ということに着目していく。ガーゲンは「自己についての語り」とは、自己についての多くの物語を集大成した一つの物語であると述べている。つまり、われわれが生活を営む中で自分の身に起こった様々な出来事、例えば、弟とテレビゲームをしている時にゲームの勝敗で一喜一憂したこと、友人と買い物に出掛けた時に赤のカーディガンにするか赤のニットにするか迷ったこと、母と旅行に行ったら二人とも地図を読むのが苦手で道に迷ったこと、誕生日にサプライズパーティーをしてもらいとても感動したこと、などの制限の無い物語を他者に語る。そして、ガーゲンはこの自己を物語ることに對してこう言う。われわれは、他者や自分自身に対して、物語を用いて自分自身を披箴している、そして、われわれは自分の人生を物語として語るだけでなく、物語において他者との関係性を生きている、と。³¹すなわち、自己を物語っていくことは聞き手である他者に自分がどういった人物であるかを明かしていく機能を果たしており、語

る者と聞き手の関係性とは、物語ることを通して人間関係を生成するというのだ。

社会構成主義における自己の語りには、以上のような構造が存在するが、そうした社会構成主義の物語論の構成を理解していく時、ガーゲンは、語りには構造となる6つの基準があることを示し論じている。

以下、その6つの基準とその基準の説明とされる部分の抜き出しながら、検討してみたい。

(1) 価値ある終点を明確にする

- ・受容可能な物語は、まず、「ゴール」「説明される対象」「到達すべき状態と避けるべき状態」「重要な結果」、より平たく言えば、「終点」を明確にしなければならない。
- ・選択された終点には、普通、価値が込められている。すなわち、終点は、望ましいもの（ないし、望まないもの）として理解される。
- ・終点が価値を担うならば、物語の中には、自ずと、文化的要素—伝統的には、「主観的バイアス」と呼ばれる—が入ってくることも、また明らかである。
- ・人生物語は、独立した事象が集まってできたものではないし、事象そのものからはそれが終点となるかどうかは決定できない。むしろ、事象を分節化し、それを終点として位置づけることは、文化に固有の存在論や価値に依存している。例えば、言葉の技巧によって「彼女の指が彼の袖に軽くふれた」は一つの事象となるし、物語に依存して、ロマンスのはじまりとして理解されることもあれば、終わりとして理解されることもある。
- ・事象そのものには、固有の価値はない。例えば、火そのものは、よいとも悪いとも言えない。火の価値は、語りの中で、われわれがそれに価値ある役割を付与する（整理する）かによって決まる。すなわち、「価値ある事象」が理解可能かどうかは、文化相対的なのだ。³²

受容可能な物語、つまり、聞き手がその語られる内容をより親身に受け取ることを可能にするためには、物語の最後に明確な価値が必要とされる。つまり、物語の主人公がどのような経緯で希望を叶えることができ“幸福に”なったのか、どのような経緯で絶望の淵に立ち“不幸に”なったのかというような、主人公の最終的な状態（価値）が明確に表れていることを重視しているのである。例えば、物語の主人公である少女 K が町へ出掛けたとしよう。K の目的は新しい服を購入することである。K が電車に乗り、商店街を歩き洋服店を発見するだけでは、この基準（1）は満たされない。K がその洋服店で気に入ったカーディガンを購入することが出来て満足感に浸ったという場合に、価値のある終点と言える。すなわち、K の目的は達成され、最終的に幸福感を得たという状態が明確であるため、聞き手は物語をより受容することができるのである。

また、価値のある終点にはいくつかの特性があることが分かる。まず、物語の中で生じたことに対して、その終点が決定されるのは、時代・国などにおける異なりや、主観的な偏りによって左右されるということである。ガーゲンのいう「彼女の指が彼の袖に軽く触れた」ことに対する解釈の違いが生じているのはその所以だと分かる。

次に、物語に登場する事象の価値は、初めから確立された役割を持っているのではなく、語られる中でその役割が決定される、ということである。ガーゲンと同様、火を例に挙げよう。秋の夕暮に、落ち葉を拾ってきて焚火をする。この時、焚火の火によって暖を取ることへと物語が進む場合と、焚火の火が周囲の落ち葉に移り、火事になってしまう場合とでは、火の担う役目は別れる。つまり、前者の場合は暖かさを提供する存在になり、後者の場合は恐怖を与える存在になるという、異なりが生じるのである。

(2) 終点にとっての関連事象を選択する

- ・理解可能な物語とは、終点をもっともらしく、達成可能で、重要で、鮮明にするような事象が連なっている物語である。例えば、物語がサッカーの試合の勝利についてのものであれば（「いかにしてわれわれは試合に勝ったか」）、最も関連する事象は、その目標を近づけたり遠ざけたりする事象である（「トムの最初のシュートはゴールポストに跳ね返されたが、次の攻撃では、ヘディングボールをゴールにねじ込んだ」）、のように。
- ・生じた事象を何であれ語りに含むことができるわけではない。語りに含むことができるのは、物語の結末に関連した事象のみなのである。³³

つまり、物語がその終点に関する不可欠な要素を含んだ事象で構成されることは、その物語がより聞き手に受け取られることを可能にするのだ。ガーゲンがサッカーの試合を例に挙げているように、このサッカーの試合が勝利に直接結びつく事象で繋がるほど、サッカーの試合に勝利する物語は聞き手に汲み取られるのである。故に、サッカーの試合で勝利する物語を語る時、その内容に関連しない事象は意味の無いものとし、それを語りに含むことを否定するのだ。

(3) 事象を述べる

- ・ゴールが明確化され、関連する事象が選択されると、それらの事象は、普通、順番に述べられる。事象をどのような順序で並べるのが適切か（事象の重要性に応じて、価値観に応じて、時宜性に応じて、など）は歴史とともに変化する。現在、最も広く用いられている序列の慣習は、事象を時間軸に沿って単線的に並べるというものであろう。例えば、ある事象は、フットボールの試合のはじめに起こったとか、試合の中盤や終わりに生じた事象に先立って起こった、などと言われる。このような事象の直線的な配置は、事象の実際の流れと一致し

ているかのように思われがちではある、それは、実際の事象そのものと、その記述を理解可能にする表現規則とを混同しているからだ。

- ・直線的な時間的序列は、記号システムに内的整合性を与える慣習の一つであり、現実世界そのものによって要請されるものではない。³⁴

物語を語る時、事象をどう並ばせるかは、その内容を聞き手により語る際の表現方法の1つと言える。そしてこの事象を並べることは、生じた事象をその時間通りに並べて語ることだけでなく、過去や未来を行き来し、それらを織り交ぜながら語ることが可能なのである。例えば、基準（1）で主人公 K が服を購入するまでに起こった事象である電車に乗ったこと、洋服店を発見したこと、洋服を購入したことは、そのままの順序で語ることにも出来るし、事象同士語る順序を入れ替えることも出来る。

（４） 同一性を安定させる

- ・語りにおいては、登場する人物や事物は、時間軸上で連続した固有の同一性をもつ。例えば、ある瞬間に悪役として登場した主人公が、次の瞬間には英雄となるのでは劇にならないし、意味不明なバカなことばかりする主人公が、突然、何の脈絡もなく、天災の実力を発揮するのは不自然である。つまり、個人や事物は、物語作者によっていったん定義されると、その物語の中で同一性を保持し、役割を果たすようになる。
- ・個人や事物は、物語作者によっていったん定義されると、その物語の中で同一性を保持し、役割を果たすようになる。こうした一般的傾向には明らかな例外もあるが、その例外のほとんどは、同一性の変化そのものを説明しようとする物語である。

物語には登場してくる人物や事柄とは、その物語を語る作者により一貫した性質を保持することが求められ、それが変化することは語りにおいて許されない。例えば、基準（1）で記した物語の主人公 K が前触れもなく、女子学生から急に国の王女へと変わってしまうことは不自然である。仮にその変化があるならば、その変化を語る何らかの事象の存在が必要となる。故に、物語に登場する主人公 K は女子学生という同一性の中で、物語は展開されていくのである。

（５） 因果の連鎖を作る

- ・理想的な語りは、結果に対する説明を含む。
- ・説明は、普通、常識的に見て因果的に関連している事象を選択することによってなされる。
- ・事象が語りの中で因果関係で結びつけられると、物語がより物語らしくなる。³⁵

基準（１）で、主人公 K は服を購入する事を目的とし、赤いカーディガンを最終的に購入したが、基準（５）の因果の連鎖を作るということは、この主人公 K が、なぜその行動をしたかを説明するところを指している。つまり、主人公 K は“以前花柄のカーディガンを持っていたが、それが破れてしまったので”新しく赤いカーディガンを購入した、や“友人が誕生日なので、プレゼントとして”赤いカーディガンを購入した、というような事象を結びつける説明がされることを理想としているのである。このように、物語の事象に関連性があると物語がより物語らしくなる、すなわち、物語をより綿密にし、聞き手により多くの情報を与える効果を果たしてくれるのである。

（６） 区別を示す

- ・ほとんどの物語には、はじまりと終わりを示すシグナルがある。
- ・語りは、いつから「物語世界」が始まるのかを示す、様々な規則的措置によって、「組織化」されている。
- ・語りの終わりも、同様に、あるフレーズによって締めくくられるかもしれないが（「以上です」「そういうわけで・・・」）、必ずしもそうである必要はない。例えば、ジョークの最後の笑いは物語世界の終りを告げるし、物語の要点を記述すれば、物語世界が終ることを示すことができる。³⁶

以上の基準を説明するために、基準（１）で登場させた主人公 K が新しい服を購入しに行く例にも、区切りを示すことが可能である。例えば「K は朝早く起床し、何やら身支度を始めたことには理由がある」や「K の部屋に置いてある目覚まし時計が、いつもより１時間早く音を鳴らした。なぜならば」という言葉を加えると物語のはじまりを表すし、「K は購入した赤いカーディガンを枕元に置いてゆっくり目を瞑り深い眠りに落ちるのだった」や「K は赤いカーディガンを大切に抱えて岐路に立つのであった」などの言葉を加えると物語の終焉を表すことになる。大概の物語には、このようなはじまりと終わりを聞き手に示唆させる表現を包含しているのである。

以上が、語りの構造である６つの基準である。ガーゲンはこの基準に対して、日常生活の中の語りが、これらの基準を満たしているかどうかは、非常に重要とし、語りがこれらの基準を満たすことは、自己の記述に現実感を与える上で、不可欠であるように思われるという。それを裏付ける根拠として、ガーゲンはベネットとフェルドマンの著書『法廷における現実の再構成 *Reconstructing Reality in the Courtroom*』³⁷の中に書かれたある研究の実験結果を取り上げ示している。それはこのような実験である。研究協力者に、４７の証言—実際に起こった事象についての証言と、架空の作り話を与えた。評定の結果は、研究協力者が実際に起こったことの記述と架空の記述とを区別できていないことを示して

いたが、架空ではなく本当の記述と研究協力者が信じていた記述の分析は興味深いものであった。すなわち、研究協力者は、物語が語りの基準を満たしているほど、それを本当の記述と判断していたというのである。³⁸

この研究結果により、語られる物語が語りの構造である6つの基準をより多く含んでいることが、聞き手がその語られた内容を真実だと受け取ることを可能にする役割を果たすということが裏付けられるのである。

第二項 物語の形式

さて、ここまで語りには6つの基準が存在することを述べてきたが、次にガーゲンには、様々な形式があることを述べている。以下は、その形式について語ることに先がけて、語りの形式の特質と言えるものを示した言葉である。

物語には、決まりきった形式があるわけではなく、事実上無数の形式が可能である。様々な歴史的時点において、好まれる語りの形式は変化するが、その変化は、社会的交流に依存する。すなわち、カッコいい仕草や服装、あこがれの職業が時代と共に変化するように、「自己についての語り」の形式も変化する。

つまり、これから語りの形式の種類を述べていくが、それらは本節に登場する限定された数に留まらず、無限に派生していくものだということを前提として明記しておきたい。また、社会的交流、つまり人と人とがコミュニケーションすることを通すことにより、物語の語り手は無数に存在する語りの形式群から、どの形式を選択するかは影響されるというのである。

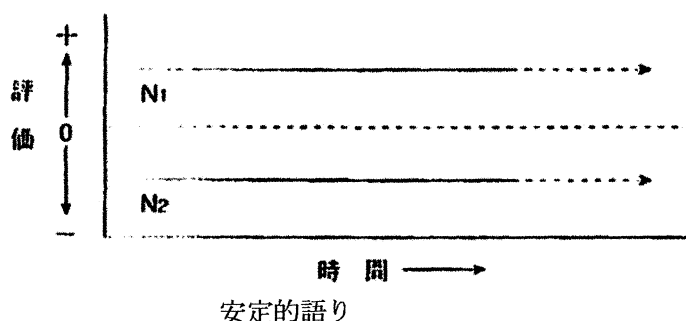
ガーゲンは、語りの構造について敷衍すれば、現代において一般的な「自己についての語り」の形式を理解できることを示す。それを明確に表すため、まずガーゲンは、物語の終点及び、それを導く様々な事象をグラフ化することから始める。グラフの縦軸は「+（プラスの領域）」、「0」、「-（マイナスの領域）」の記号が記され、物語が内容の幸福度を示しており、横軸は物語の時間を示している。このグラフを用いることにより、その物語が終点に向かいどのように移行していったかを記すのである。

ガーゲンは、このグラフから、語りには三つの基本的形式があることを示す。そして、そこから語りの形式が無限の広がりを見せることを主張するのである。

以下、三つの基本的形式と事象の移行を記したグラフ及び、その説明の抜き出しながら、検討する。

(1) 安定的語り

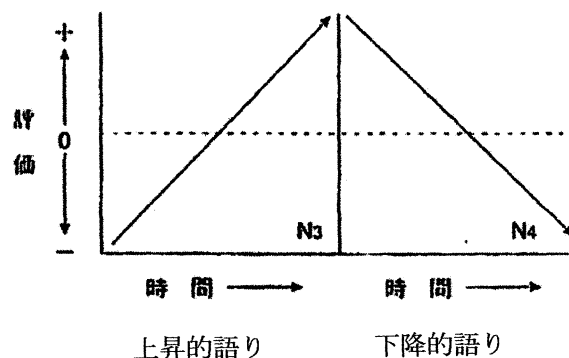
- ・ゴールや結果への個人の軌跡が基本的に不変であるように、事象を結びつける語りである—人生はただ進行し、よくも悪くもならない。
- ・評価軸上のどのレベルでも展開しうる。³⁹



この語りの特質は、物語が終点に向け移行する時、上昇も下降も見せず、一定であることだ。例えば、ある女性が、絶世の美女だと誰からも褒め称えられる人生を歩み、その物語の終点に至るまでそれが続く物語である。その女性が自分の人生を幸福だと記すならば、+領域から常に変動しない横一直線のグラフを示すことになる。事象の途中で彼女は過去を振り返ると自分は幸せだったと語るし、未来を語る場合も、これからも幸せな人生が続くと語るだろう。また、-領域の物語も同様と言える。

(2) 上昇的語り と (3) 下降的語り

- ・(上昇的語り)は) 評価軸上での推移がときとともに上昇するように、諸事象を結びつける語りである。
- ・(上昇的語り)は) 人生は楽観的に記述される—何事もどんどんよくなる、というように。
- ・(下降的語り)は) 評価軸上での推移が下降するような語りである。
- ・(下降的語り)は) 次々と下降していくような描写がなされる。⁴⁰



この語りの特質は、物語の起点から終点にかけて物語が上昇するか下降するところにあ

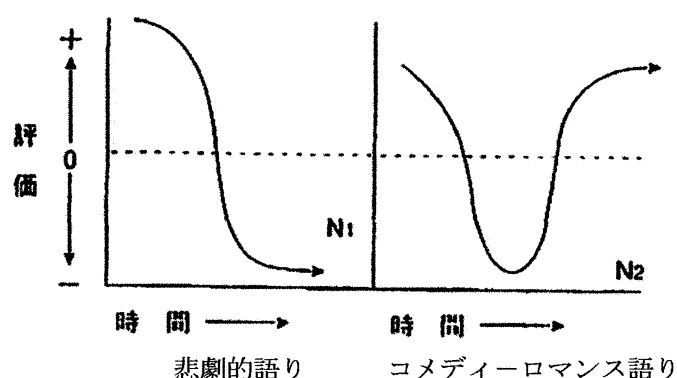
る。例えば、上昇的語りの場合、容姿に自信がない女性がいたとしたら、彼女の語りは終点に向かい、運動をして体系を引き締めた、や、内面を磨くことが大切だと気付き、女性の魅力は容姿だけではないと考えるようになった、などの上昇が期待される事象が並べられるというのである。それに対して、下降的語りに含まれる事象とは、容姿に自信がなく人と触れ合いたくないので部屋に籠るようになった、や、動かないのでどんどん太ってしまった、などの物語が下降することをほのめかす事象が並べられるというのである。

以上が基本的な語りの形式である。しかし、前述したように語りの形式の数は制限されることなく無数に展開することができる。故にこの基本的な語りの形式を土台とし、さらにガーゲンは現代における主要な語りの形式を記している。

以下がその形式とグラフ及び、その説明である。

(1) 悲劇的語りとコメディーロマンス語り

- ・悲劇は、高い位置に上り詰めた人の、急激な転落の物語である。つまり、上昇的語りの後に、下降的語りが続く。
- ・悲劇的語りと対照的なのが、下降的語りに上昇的語りが続くコメディーロマンス語りである。すなわち、人生の事象は最後まで問題含みではあるが、最終的には、主人公は幸福な結末を迎える。⁴¹

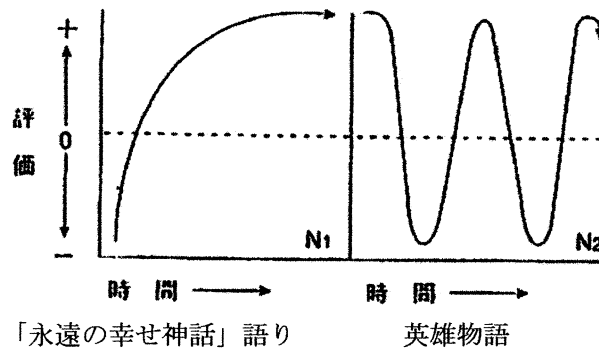


非劇的語りは、物語の幸福度が非常に高い位置から下降する物語である。例えば、親が社長で裕福な家庭に生まれ育った主人公が、急激な転落、すなわち親の経営する会社が潰れるというような、その環境が一気に壊れる事象が現れ、今までの暮らしが一転し日々の食事もままならない貧しい暮らしになる終点を迎えるという下降的な事象が続いていくのである。それと対極にある物語が、コメディーロマンス語りだという。下降はするものの、最終的な物語の終点は幸福だという。悲劇的語りの主人公は、裕福な家庭に生まれたがその暮らしは破壊する。しかし、その後に主人公にとって何らかの幸福な終点を迎える事象が起こる。例えば家族がもう一度生活を立て直そうと一致団結し、裕福とは言えないが不満のない生活を取り戻すことができた。さらに家族の関係が以前より深まり幸せな日々を

過ごした、というような物語である。

(2)「永遠の幸せ神話」語りと英雄物語

- ・上昇的語りに安定的語りが続く場合には、その語りは、いわゆる「永遠の幸せ神話」であり、求婚の際に伝統的によく用いられる。さらに、上昇的語りと下降的語りが交替を続ける英雄物語もある。この場合、個人は、自分の過去を闇の権力に対する絶え間ない戦いとみなすだろう。⁴²



ガーゲンが「永遠の幸せ神話」について求婚の際に用いているように、交際を続けた男女が結婚し、その後末永く幸せな時間を過ごした、という物語である。英雄物語は、上昇と下降を繰り返す不安定な人生を送る者の物語である。

このように物語を語る基本的な語りの形式は、そこから新しく語りの形式が生成され、それはまた無限の形式を派生させていくのである。

次にガーゲンはこういった語りの形式にはその物語をドラマティックにする仕掛けが付随しているという。ドラマティック、つまり物語をより劇的で迫力のある印象を与える効果を語りの形式は生成するというのである。その劇的迫力のある印象に対して、ガーゲンは、強烈な劇的瞬間は、しばしば、われわれのアイデンティティの感覚をもっとも明確にすると述べる。すなわち、大きな勝利、危険の覚悟、失恋からの回復などが、われわれの事故についての感覚を最も鋭くする、という。自己の物語の中に、何らかの鮮明な印象を受ける事象が現れることにより、人は己の個を発見するというのである。

またガーゲンは、何が事象をドラマにするのだろうか？とも問うている。いかなる事象も、文脈と無関係に、それ自体としましてドラマティックということはない。例えば、驚くべきシーソー砲撃、降りまわされる剣、壁を飛び越える馬、超低空飛行する飛行機、などーがただランダムに続くだけの映画では、すぐ退屈してしまうだろう。ある事象をドラマにするのは、語りの位置づけの機能である。すなわち、ドラマを生み出すのは、事象そのものではなく、事象の関係なのである、と。つまり、ドラマティックな物語を語るには物語にある様々な事象が大きなふり幅を持ち次の事象へと進行していくのが適するという

のである。⁴³

では、今まで挙げてきた語りの形式において、ガーゲンほどの形式においてそのドラマティックな物語を生み出すと考えるのか見ていく。

ガーゲンは、三つの基本的形式はドラマティックな物語を含む可能性を低いと主張している。その理由は三つの基本的形式のグラフからも見てとることができる。それらはいずれも、安定し続ける・上昇し続ける・下降し続ける物語であり、方向は違うが、直線的で変化の見られない事象の移行だと分かる。しかしガーゲンのいうドラマティックな物語は、事象の急激な変化を求めている。すなわち、幸福の頂点にある主人公が急落する、悲劇的語りのような形式を指すのである。ガーゲンは語りをドラマティックにする2つの要因を示している。すなわち、語りの傾斜が急激に加速（ないし、減速）することが、ドラマティックな効果を生み出す第一の要因である。第二の要因は、語りの傾斜の変化（評価の方向の変化）である。多くの「上昇」と「下降」の事象が散りばめられた物語が強烈なドラマとなるのはこのためである。⁴⁴

以上が自己の語りにおける基本的形式と、それが生み出すドラマティックな物語の生成についての説明である。

本章の第一節に述べた社会構成主義の構造を理解した上で自己の語りを見ると、それは社会構成主義の理論的立場である「知識は社会関係の中にある」における、人と人とがコミュニケーションを通して意見を交わし合いながら真実を見つけるという仕組みのように、自己を語るものとその物語を聞くものという社会的な関わりを生じさせることを可能にする1つの方法だと言えよう。

第三項 自己の語りの多様性とその検討

ではガーゲンは、語られる“自己”は、社会的な関わり、つまり、他者を介してどうなるのか、また語るものへどのような影響を与えると考察しているのかを検討していきたい。

ガーゲンはまず、語りの多様性が持つ意味について考察することから論じている。まず従来の自己概念に対して次のように指摘をする。

従来の自己概念についての伝統的概念は、中核的アイデンティティ、すなわち、それらに照らして行為が本物か見せかけのものかを判定できるような、自己についての首尾一貫した観念を仮定している。そして、中核的アイデンティティを持たない者は、方向を持たず、自分の地位や立場がわからず、自分が価値ある人間であるという根本的な確信が欠けている、とされる。⁴⁵

つまり、従来の自己概念は既に自分の中で構成されたものとし、その自己概念が全てであるということが一般的と考えられている。すなわち、第一節で批判した経験主義的な理論の基で確立されているのである。社会構成主義的に自己概念を考える場合、従来の考え

を否定する立場に立つ。また、ガーゲンは従来の自己概念を否定する理由も述べる。

行為をアイデンティティに照らすと言うが、われわれは実際にそんなことをしているのか？中核的アイデンティティが、単一の持続的なものであると、信じるべき理由などあるのか？なぜ地位や位置が固定的であることに価値を置かなければならないのか？人が自分の価値に疑問をもつことはないのか？⁴⁶

以上ように、ガーゲンは自己概念が既に決定されることに対して疑問を抱く。その返答として、この従来の自己概念に対して浮かび上がってくる問いを社会構成主義の理論に焦点を変えることにより解決へと導くのだと示している。

内的な自己知覚から社会的理解可能性のプロセスへと焦点を移すことによって、われわれは、新たな理論的領域に踏み込むことができる—それは、新たな文化と社会生活をもたらしてくれる。すなわち、人は皆「人生物語」をもっているが、その中身を見てみると、人それぞれ大いに異なる。なぜならば、われわれが日常的に社会に参加するにあたっては、普通、きわめて幅広い語り形式—単純なものから複雑なものまで—が利用可能であるからだ。われわれは、それら多様な語り形式を用いつつ、社会の関係性に参入している。⁴⁷

つまり、社会構成主義の立場から自己を語る時、その語りの形式の無限に広がる種類の中で語りを展開していくことで、より多くの自己における情報を社会的な空間に送り込むというのである。そしてそれらは聞き手との応答の中で揉みしだかれ己へと還元される。要するに、自己概念が社会を通し構成され、それらはより多くのコミュニケーションに触れることで再構成していくというのである。

では、ガーゲンの述べる、語りの多様性について見ていきたい。その1つとして社会関係において人々が使うことのできる語りの材料が多様だということを挙げている。つまり、語る対象についての多様性を指している。基本的語りの形式を説明する時に、いくつかのグラフを提示したが、物語とは、語る対象が変わるとこのグラフも語る内容に応じて変化するというのである。例えを挙げてみる。物語の主人公である女子学生Kは、人生の物語を英雄物語の形式のように語る。赤ちゃんの頃は病弱で入院することが多く両親に心配をかけた（－領域）小学生になり体が丈夫になったのか屋外遊ぶことが増え友達が増えた（＋の領域）しかし中学生の時にいじめられて人と関わるのが怖くなる（－の領域）高校生では共通の趣味や考え方の似た友達を作ることができ充実した毎日を送る（＋の領域）大学時代は将来自分は何をしているのか想像が出来ず悩む毎日を送り辛い（－の領域）その後、本当に自分の好きなことを見つけ新たな一步を踏み出そうという上昇的語りをする。しかし、Kは過去を振り返ると良いことも悪いことも絶えず自分にふりかかってきたと感じ、

その後が続いていく自分の人生も、やはり英雄物語のように＋と－の領域を常に行き来するだろうと語るのである。一方、Kが自分の今の趣味であるピアノを弾くことについて語る時、初めて触るピアノと、新しい楽譜が貰えることが嬉しい幼少時代（＋の領域）、指導の厳しい先生に日々怒られ自信をなくし、与えられた課題曲を練習するのが辛い中学生時代（－の領域）、その後練習の甲斐あって難易度の高い曲が弾けるようになり自信を取り戻しピアノを弾くことに生きがいを感じるようになっていく（幸福な結果）というように、この物語においてコメディ－ロマンス語りの形式を用いる。また、勉学について語る時、Kは中学生まではテストや試験で好成績だった（＋の領域）が高校生になると同時に覚える内容が多くて全く良い点数が取れず勉強に苦手意識を抱く（急激に－領域に落ちる）という悲劇的語りをするのである。

このように、自己の人生には、その人生をより詳細に見ることで人生という大きな枠組みの中にも様々な語られる物語は存在するというのである。

2つ目の自己の語りの多様性としてガーゲンは時間の幅をあげる。人々の語りがどのくらいの時間幅をもつものであるのかも、多様である。すなわち、長い時間で隔てられた事象同士が関係づけられるかもしれないし、ごく短い時間に生じた事象同士が関係づけられるかもしれない、と。例えば、幼少期によく山で植物を観察していた事象が、数年後の時を経て植物を描くことが好きになる、という事象に結びついていくようなことである。

ガーゲンはこの事象同士の関連づけが長いものをマクロな語り、短いものをミクロな語りと呼ぶ。このことからさらに語りの構造の可能性は述べられていく。われわれが様々な時間感覚で事象を結びつけられることができることをふまえれば、語りが相互に入れ子構造を成すこともまた明らかである、と。これは人生を大きな箱に見立て、その中にはまた無数の箱が詰まっていることで例えられる。さらに詳しく例えるならば、語られる物語の主人公Kは、現在の自分を、地球が誕生した長い歴史の中で四季折々の美しさを魅せる日本という国の数多くの中の1人として存在すると語る（上昇的語り）。それと同時に、小さい頃から波乱万丈で自分の人生は良いことと悪いことの螺旋階段だと語る（英雄物語）。この現在を語る2つの語りは、時間的な関係で考えた時、英雄物語は上昇的語りの一部となる。Kはさらに1週間前、新しく買ったばかりのパソコンが故障したことを語る（悲劇的語り）。そしてこの語りも時間的な関係で考えた時、悲劇的語りは英雄物語の一部となるというのである。自己の語りとは、長期にわたる語りの中に、それよりも短期的な語りを含む性質を持っていると言える。つまり、マクロな語りという大きな土台があり、その土台1つ1つとなる無数のミクロな語りが存在する構造とは、それらが互いに結びつく故に、語りに一貫性を与えるのである。

次に、ガーゲンの自己についての語りが果たす機能についての考察を見ていきたい。まず初めに、なぜ社会生活において語ることが重要視されているのか、ガーゲンの見解を提示しよう。以下がその文である。

社会構成主義が語りの多様性を重視するのは、それが社会的関係の多様性を含意するからである。語りの多様性は、人々が巻き込まれている多様な関係性や、関係的文脈の多様な要請に由来する。ヴィトゲンシュタイン（Wittgendtein,1953）⁴⁸は次のように述べる―「工具箱の中の道具について考えてみよ。ハンマー、ペンチ、ドライバー、定規、接着剤のピン、接着剤、くぎ、ねじ、がある。言葉の機能は、これらの道具の機能と同じくらい、多様である」。この意味で、語りは、本質的に、重要な社会的機能をもつ言語ツールである。すなわち、様々な語り形式をマスターすれば、関係性を生成し維持する力が増すのである。⁴⁹

これらの見解は、第一節でも述べてきたように、社会構成主義は、社会的関わりを重視する立場に立つため、この理論が人と人との関係の多様性を含む語りの多様性を重視することは理解可能である。

では、自己を語ることはどのような作用があるのであろうか。ガーゲンは、それは個人のアイデンティティに対する作用であること示している。個人のアイデンティティは従来、「心の中で達成された、一貫性のある状態」として理解されてきた。しかし、社会構成主義は以下に記すような立場に立つため、従来のアイデンティティの立場を否定する姿勢を見せるのである。

社会構成主義は、アイデンティティが固有の一貫性や安定性を持つとはみなさない。すなわち、社会構成主義は、アイデンティティを、「個人の心の達成」ではなくて、「関係性による達成」として捉える。⁵⁰

つまり、社会構成主義の立場でアイデンティティを語るとするならば、社会生活の中で人と人との関わることによる生成物がアイデンティティだということである。また、ガーゲンは以下のようにも語る。

- ・人は、多様な他者と多様な関係性を作っているので、特定の関係性の中だけで安定したアイデンティティが存在すると考える理由などない。
- ・自己についての記述が一つの語りであることを考えれば、既に述べたように、自己についての記述は多様なものとならざるをえない。実際、人々は、関係性の文脈に依存して、様々な方法で自分自身を描写する。
- ・人々が獲得しているのは、深いところにある持続的な「真実の自己」ではなく、自己をコミュニケーションし遂行する力なのである。⁵¹

上記の示すことは、アイデンティティは多様な人との関係で多様に変化するものだということある。それは、語られる内容が関わる人との関係性の異なりにより（敬うべき存在

や、冗談を言い合える仲、など）生じるからだと言える。つまり、友人との間でのアイデンティティと先生との間でのアイデンティティでは、アイデンティティは異なることは当然であるし、社会構成主義的には、異なることはより多くの意見を交流させるという点において良いとされる。

また、自己を語ることがアイデンティティになるとすれば、前述した語りの形式によって他者へ与える印象が変化することも1つの特徴だと言えよう。例えば自己を上昇的に語る場合と、自己を下降的に語る場合、2つの語りが聞き手に同様の印象与える可能性は非常に少ない。

ガーゲン以上までの語りに対して述べてきたことを以下のようにまとめている。

語りを言説的資源とみる観点を提示し、語りが、文化の内部で利用可能な—その程度は様々だが—多様な現実を作り上げる豊饒さと可能性をもっていることを述べてきた。時に、自己を理解可能にすること、すなわち、過去から未来へと一貫した存在となるためには、文化的貯蔵庫から遺産を借用しなければならない。⁵²

このように、語ることで社会的関わりをもつことは、より多くの現実、つまり、より多くの意見交換をすることで考えが留まらず常に再構成されるという可能性をもっていることを指し示す。そして、過去の事象と現在の事象が結びつけられることにより、ある程度の自己一貫性を獲得するというのである。

また、ガーゲンは、バフチン (Bakhtin, 1981) ⁵³の言葉でさらなる議論を補完している。

(バフチンに倣って追えば、) 理解可能な人物であるためには、腹話術的行為 (act of ventriloquation : 私が話す言葉は常に誰かの言葉である、すなわち、他者の言葉を借り受けて、それに自分の価値評価のアクセントを追加して話している、ということ) が必要である。しかしながら、本章で述べてきたように、進行中の相互交渉も重要である。

語りは一見モロログのようではあるが、アイデンティティがうまく確立されるかどうかは、必然的に、ダイアログ (対話) に依拠している。⁵⁴

バフチンは、他者の言葉を借り受けることが、自己を理解可能にすると述べる。自己理解は他者の意見を受けることに依拠するものだというのが、しかし、ガーゲンはそれに加えて、自分の語りとそれに関わってくる他者の意見との関わり合いの中に重点を置く。そこで、ガーゲンは関わり合いの重要性に対して次のように提示する。

「自己についての語り」は、進行中のプロセスの中に織り込まれている。すなわち、それは、過去と現在を結び付け、未来の方向性を示す役割を果たしている。「自己についての語り」が未来に対する意義をもつのは、それが道徳的評価の基準となるからだ。

つまり、自己を語ることで、他者からどのような人物であるかを認識させるための基盤になることを示している。例えば安定的語りで自分は現在に至るまで安定した生活を営んできたことを語ると、他者へはその者の未来の安定性を示唆する。また同様に、上昇的語りをするならば他者はこれからも成功していく未来が続くことを示唆するのである。ガーゲンは、そこには重要な点があると述べる。実際の行動が、語りと照らして、社会的評価の対象になるということである。すなわち、その人の行為やその人の語りが示唆する結果が、現行の慣習から見て、その語りと一致しているか矛盾しているかが、他者によってチェックされる、ということである、と。つまり、語ることと実際の行動が伴っていなければ、道徳的基盤として認識されないことを示している。

また、ガーゲンはこの認識の基盤についてこう語る。

- ・いったん「自己についての語り」が使用されると、その人がコミュニティの中で道徳的基盤を作る。つまり、「自己についての語り」を語るとは、信頼を形作る。このように、お互いに信頼しあうコミュニティ、これが伝統的な道徳の核になるのだ。この意味で、「自己についての語り」は、関係性の今後の方向性を定めている。⁵⁶

このように、自己を語るにより、単にお互いを知り合うだけでなく、そこに人間関係を生成することへ繋がるというのである。

- ・「自己についての語り」は、さらなる相互作用を展開せしめる。行為と語りの関係は社会的慣習に依存し、その関係は一義的ではないがゆえに、行為がいかに理解されるべきかについては、本来的な曖昧さがある。そして、その曖昧さが、さらなる相互作用を要請する。⁵⁷
- ・また、語りは期待を生み出すがゆえに、行為が期待にかなうかどうかをめぐってのさらなる相互作用が展開される。⁵⁸

これは先ほど述べたように、語りには行為が伴ってくることに由来することから生じる必要性である。語りの数だけ社会的な関わりも多様であるため、自己のアイデンティティがより多くの社会的関わりの中に組み込まれていくことを求められるというのである。行為も同じように、語る内容をより認識させるためには必要となるため、語る者の行為を見ておく必要性も同時に発生する。このように、自己についての語りが、社会的関わりの中で相互関係の仲で生成されることには、関係性のもう一つの特徴－アイデンティティの互惠性－によって、さらに複雑なものになる。ガーゲンは、これまでは語りが、あたかも特定の主人公のみの時間的奇跡に関連しているかのように論じてきた。しかしこの考え方は

拡張されなければならない。語りの中に典型的に織り込まれている事象には、その主人公の行為だけでなく、他者の行為も含まれることを指摘する。この指摘はアイデンティティは語りと行為の緊密な関係によって成り立つことから言える。例えば、物語の主人公Kが自分はテスト勉強を毎日がんばっていることを語った時、それが正当化されるためには、他者がKを遊びに誘ったが、それを断り常に勉強をしていたことを語らなくてはならない。このように、「毎日勉強をする」という語りの内容と、関わる人の「遊びに誘った」という行為の関連性を指している。自己の語りには、他者の行為が関わっていることが浮かび上がってくる。そしてそれは社会関係において、誰もが相互的な関係にある。自分が語る者になることもあるし、その反対の役目を担うのである。

自己を語ることで社会の中に放り込まれたアイデンティティは他者との関わりの中で再構成され、他者と依拠し合うことにより、絶えず自己同一性を打ち立ててくれる。社会は無数のアイデンティティが行き交っているのである。そしてガーゲンの「様々な語り形式をマスターすれば、関係性を生成し維持する力が増す」という指示にあるように、様々な自己を語る形式を培うことによって他者との関係を生み出し、それを保っていく力を身につけていきことになるのである。

1 K・J・ガーゲン（永田素彦+深尾誠訳）『社会構成主義の理論と実践 関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版 pp.43~44

2 同上 p.47

3 同上 p.47

4 同上 pp.47~48

5 同上 pp.47~48

6 同上 pp.49~50

7 同上 pp.54~55

8 同上 p.56

9 同上 p.57

10 同上 p.57

11 同上 p.57

12 同上 pp.57~58

13 同上 p.58

14 同上 p.58

15 同上 p.58

16 同上 p.58

17 同上 p.58

18 同上 pp.58~59

19 同上 p.59

20 同上 pp.59~60

21 同上 pp.60~61

22 同上 p.61

23 同上 p.62

24 同上 p.63

25 同上 pp.63~64

-
- 26 同上 pp.66~67
27 同上 p.68
28 同上 p.79
29 同上 p.247
30 同上 p.247
31 同上 p.247
32 同上 pp.253~254
33 同上 p.254
34 同上 pp.254~255
35 同上 p.256
36 同上 pp.256~257
37 同上 p.440 の Bennet, W.L., and M.S. Feldman 1981. *Reconstructing reality in the courtroom*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
38 同上 p.259
39 同上 p.260
40 同上 p.260
41 同上 p.261
42 同上 p.261
43 同上 p.259
44 同上 p.262
45 同上 p.268
46 同上 p.268
47 同上 p. pp.268~269
48 同上 p.271
49 同上 p.271
50 同上 p.272
51 同上 p.273
52 同上 pp.274~275
53 同上 p.441 の Bakhtin, M 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
54 同上 p.275
55 同上 p.275
56 同上 p.276
57 同上 p.276
58 同上 p.276

第二章 物語論を基礎とした美術教育論のアプローチ

第一節 物語論に基づく教育理論と現段階

本節では、物語論を取り入れた教育理論の研究をしている臨床教育学の研究者である田中昌弥氏と庄井良信氏の研究を検討する。両者の研究の比較検討をし、その物語論の特徴を記すと共に、その現段階を述べていく。

ではなぜ、この臨床教育学の実践例を述べるのかと言うと、今日の教育理論の中で物語論を取り入れた研究は、大変少ないという現状がある。特に美術教育の研究においてはそれが顕著であり、数種類の美術の学会誌を調べてみたところ“物語”を取り上げた研究は幾つかあるものの、それは昔話や童話などのいわゆる“おはなし”を紙芝居のように描くことを指したものであり、この度の論文で視点をあてている“物語論”の学問とは違うものであった。

物語論は、文学、哲学、精神医学、心理学、教育学など様々な分野にわたって取り入れられている。しかし物語論の視点からの美術教育における教育実践や理論の可能性を探るためには、まず教育学、その中でも実践的な教育研究の中での物語論への着目の仕方を検討してみる必要がある。このような理由から臨床教育学の研究者である田中と庄井の教育論を参考にしておくことにする。

第一章でも述べたように、以下の2点が物語論の基礎概念である。

- ・自分の物語を語る「語り手」とそれに関与する「聞き手」の相互関係から成り立つ。
- ・真実は自分の中にでも外にでもあるのではなく、他者（社会）との関わりにより生成される。（人間は語ることによって新たに意味を見出す）

これらの基礎概念を念頭に置き、両者の議論を検討していくとする。

（田中昌弥の物語論を取り入れた臨床教育論の枠組）

では、まず田中昌弥の物語論を取り入れた教育論である。日本臨床教育学会が発行している『臨床教育学研究』創刊特別号に掲載された「臨床教育学の課題とナラティブ的探究—教師の専門性と子どもの世界を読み開く—」と題された彼の研究を取り上げていきたい。

田中昌弥の研究では、臨床教育学の主題の1つである「子ども理解」に対しての3つの問いから、「子ども理解」はどのような特質があり、個人（教師）の技量や心情を超えたどのような方法が明示できるかが問われている段階にきているのではないかと、ということ述べている。そして、それらの臨床教育学における今日の課題とも言える問いを解決していくために、ナラティブ的探究（NI=Narrative inquiry、物語論）を臨床教育学の方法として取り入れることを方法論として取り入れ、その重要性を示している。

以下が3つの問いである。

- 1 臨床教育学の言う「子ども理解」は一般の子育てや臨床教育学以外の教育学や心理学の子どもについての認識や理解とどこが異なっているか。
- 2 従来の実践研究との違いは何か。
- 3 臨床教育学において方法論の客観化はできているのか。

1つ目の問いは、臨床教育学が独立した学問分野として存在する意義を説明するには、その特色が重要となるということである。2つ目は、教師は従来から「子どもから学ぶ」という実践的な「子ども理解」としてきたわけだが、そうした従来の実践は「子ども理解」と、臨床教育学では、何か違いはあるのかという問いである。3つ目は、独自の方法論に裏付けられた学問というより、他分野（教育思想・精神医学）の知識を流用した属人的な技能なのではないかということである。

この3つの問いから、田中の考える臨床教育学へと取り入れたナラティブ（物語論）の方向性や特徴がみえてくる。¹

まずは1つ目の問いである。

臨床教育学における、子ども理解の特色とはいかなるものであるか、という問いについてであるが、田中はこれに対しての解答は「本質的な基準となるのは、子どもという他者との関係の取り方」であると述べている。

例えば、思春期の子どもと、その親の関係性についてである。

田中は、この時期の親と子の間に存在してくる、ある「陥穽」について指摘している。

その陥穽とは、親が子どもの成長に応じて自分の子ども観と現実の親子関係を組み直す必要性と、親としてのアイデンティティの修正が求められる中で、親が不安を避けたいという思いから子どもの内面を照らし出し、把握しようとするところに生まれる。またそれは横湯園子の「サーチライト性の陥穽」に当てはまるものであると述べている。

「サーチライト性の陥穽」とは、相手を知ろうとすること自体にではなく、自覚的か無自覚的かはともかく、相手を知り尽くすことによって自分の支配下に置きたいという欲望がある点や相手が自立性を否定されたと感じる領域にまで踏み込んでしまう点にあると言っている。その「サーチライト性の陥穽」と関連する事象として、たとえば「あなたは良い子だよ」という声かけに見られる陥穽がある。そうした声かけの一面が、思春期の子どもに「良い子」を押しつけることにたっているのに対して批判的な意見を述べている。²

子どもの否定的に見える行為に隠れているその子なりのSOSに対して「あなたは、本当は良い子だよ」と言える親の像が求められている。ところがその中で、親の求める「良い子」という面は、どんな子どもでも必ず持っているはずだから、それを見つけて褒めることにより子どもが「良い子」になっていくであろう、という解釈がある。そのような認識が思春期の子を持つ親の間で共有されている現状の中にある問題なのである。

では、なぜこのような親の子どもに対して発する「あなたは良い子」が問題視されるの

であろうか。それは親が子どもの思いを理解しようとせず、親の考える「良い子」をその子どもに無理やり作り上げているという部分にある。親としては子どもを好意的に理解しようと努力していたつもりが、良い子であると褒められた子どもにとって、親の言う「良い子」に自分を合わせて生きていく事になるのであり、それは子どもにとってありのままの自分を否定されていると感じさせてしまうのである。

この一連の流れは、子どもの“他者性”を否定することになると田中は述べている。他者性とは、“差異”や“異質性”また、“自分とは違ったものとして知覚すること”と相互関係にある。ここで言う「他者性の否定」とは、親が子どもを一人の個人として見ることを拒否することで、自分の中に描かれ出来上がった子どもの像を、実際の子どもの当てはめていることを意味する。このように子どもの他者性を否定しようとしている一方で、そういった理解の枠組みを修正する理論を含んでいないこともまた陥穽の理由であると指摘されている。³

田中はこの親と子どもの関わりを社会背景からの影響と捉えている。親や教師の世代は、社会で一般的に通用している支配的な基準、いわゆる普通の人から外れないように生きることが幸福につながると思える時代を生きてきた。そしてその経験が「サーチライト性の陥穽」といえる行動へと促したということと、しかし今の時代は“普通の子”と言われるような子も含めて、多くの子どもたちは何かしらの問題を抱えている時代になっていることの2つを統合して今日の子ども理解とは、「親や教師の基準に回収するための手法ではなく、子どもの要求に照らしておとなが変わる為の思想的作業を曖昧にするべきではない」と述べている。即ち、田中が述べた1つ目の問いに対しての答えとなる「本質的な基準となるのは、子どもという他者との関係の取り方」とは、おとな（親や教師）からの支配的で抑圧的な理解から子どもたちを解放し、子どもにとってどういった関わり方が必要となっているのか、その関係性について臨床教育学の観点から指し示していくことということになる。⁴

ここで田中は、「子ども理解」における受動性の必要性を述べている。

田中のいう受動性とは、本来の「臨床」の持つ、病者の苦しみを分け合うことや共感すること、さらにはその辛さは本人にしか分からないものであることは当たり前のことではあるが、それでも寄り添う、と言った受動的な要素を基調とした働きかけを意味している。そのような関わりをすることにより、僅かでも子どもから発せられる能動性を感受する事が可能であると考えからである。この受動性を用いて感受した結果は、再び相手との関係に戻し、受動的な位置に置いて修正していくという循環的な論理が開かれる、即ち、おとな（親、教師）が子どもに対して受動的になる事で、子どもは完璧に自分を理解されていない場合においても、自分を理解してくれようとする存在に支えられているという意識が芽生えることにより、それは語ることや表現をすることの中で、自らの存在、他者性を感じることが出来るのである。このことが臨床教育学という独立した学問の特質だと説明されている。⁵

次に2つ目の問いである。

教師の言う「子どもから学ぶ」ということと、臨床教育学の「子ども理解」はどのような関係があり、またその違いはあるのかということに対してだが、まず「子どもから学ぶ」ということについて、4つのレベル分けがされていることから見てみたい。

第一：「子どもから学ぶ」契機を持たないもの（マニュアル通りに授業をする授業のこと。）

第二：教育実技・方法の問い直しのレベル（教師の説明や学習指導、生活指導の方法が子どもたちと会わなかった場合、問題を子どもたちに還元するのではなく、子どものわからなさ、認識の状況などから学んで教育方法や技術の改善を図るということ。）

第三：教育方針・教育観の見直し（統制や競争が子どもを伸ばすという教育観をもっていた教師が、いじめや「学級崩壊」現象に直面することを通して、子どもの声に耳を傾けることを基盤にした教育の重要性に気づくといった場合に、今までの教育方針や教育観を見直すこと。）

第四：教師と児童・生徒といった関係の枠を超えたところで生き方の影響を受けるレベル。

困難を抱えた子どもとの関係の中で人生の価値観を見つめなおしたり、子どもが好奇心をもって探究する姿に触れて自分も改めて学び直したいというような場合で、子どもの他者性とふれることによる気づきや、世界が広がることを「愉しむ」いわば「遊」のレベルのこと。

以上が「子どもから学ぶ」ことのレベル分けであるが、田中は、「子ども理解」をする立場である臨床教育学における固有の課題とは、第三、第四レベルであると述べている。これは1つ目の問いで述べたおとなの子どもに対する受動性と感受が含まれたものだからであり、臨床教育学特有の認識や理解の仕方だからである。こういった第三、第四レベルにおいて、教師が「受動性の回路」をひらくことは、子どももそれだけ自分を開いて実践に参加できる。これを、「開放の相互性」とも呼べると田中は述べている。教師の受容的な態度が児童・生徒との間にある緊張をほぐすからと言えるだろう。⁶

3つ目の問いから、物語論(ナラティヴ)を視点とした田中の教育理論が展開されていく。1つ目と2つ目の問いから言えるように、田中は臨床教育学の主題といえる「子ども理解」をする上で子どもの他者性を重視し、そこにはおとなによる受動的で、子どもの少しの能動性をも感受しようとする姿勢、いわゆる臨床的な立場を取ってきたことを頭に入れておきたい。

最後に3つ目の問いである。

子どもを含めて人は、それぞれのストーリーを生きる、尊厳をもった存在だということ

が物語論の前提である。これは1つ目の問いで出てきた個別性・他者性の理解と繋がる部分である。

存在する様々なストーリーについて、ここでは学校生活の中で子どもと教師の関わり合い、つまり、双方のストーリーが会うことによりナラティブ的な環境が生れてくるといふ一つの例を挙げながら、この問いに対しての答えとなるものが書かれている。

田中は、子どもを含めた人の生活の中には、無数のストーリーが存在し、そのストーリー同士が出会い、競合や対立などを経験しながら再構成（再ストーリー化）していくことが大切であると述べている。⁷その再構成（再ストーリー化）がされていく様子を、田中の論文中に出てくる、学校生活の中で子どもが教師とのストーリーを経験することにより、その子どもがストーリーを再構成（再ストーリー化）していく例を紹介していきたい。

このあと記すその事例に即して田中自身が整理しているわけではないが、ここで登場してくるストーリーは5種類に分けることが出来る。1つ目は「支配的なストーリー」である。これは社会や制度といった権威的で既成の価値観を背景にしている。2つめは「対立するストーリー」である。これは「支配的なストーリー」に反し対抗してくるから生まれてくる。3つ目は「受け入れるストーリー」であるこれは、受容的態度で受け入れることから生れてくる。4つ目は「秘密のストーリー」である。これは、誰かと何らかの秘密を共有することから生れてくる。そして最後に5つ目が「支えるストーリー」である。他のストーリーとの関係で語り直しと言ったストーリーの再構成によって、「生きられるストーリー」として生まれるもの。

この事例について、田中の論文で次のように紹介されている。

太田一徹実践の検討

田中は、ナラティブ的探究および「受動性の回路」、「開放の相互性」の観点から、子どもの再ストーリー化とそれにかかわる教師の専門性が具体的にどのようにしてみえてくるのかを日本の一教師の教育実践に即して考察している。取り上げるのは、札幌市の小学校教師・太田一徹氏の「“遠くへ行きたい” 政也君の心」という事例である。⁸

2年生になって新しく太田氏が担任になった政也君は、始業式の後、夜になっても帰宅せず、（札幌から列車で1時間弱ほどの場所）で保護される。1年生の特にもたびたび同じことがあったり、最近も深夜に地下鉄駅で保護されていたという。

翌朝、さっそく「取り調べ」をしようとする教頭を制した太田氏は、5時間目になってから校長室で教頭とともに事情を聴く事になる。以下は、政也君と太田氏が手をつないで校長室に入ってから経緯は、次のようであった。最初は教頭の言葉で始まる。

「政也君、きのうはどうして汽車に乗ったの？どうやって汽車に乗ったの？教えて。お父さ

んもお母さんも、みんな心配していたんだよ。お金払って改札口通ったのかい?ん?)

政也君は、目をそらし、黙ったまま何も話しません。

「おこらないから言っでござん!ん!?ん!?)」と、語気を強めて追及する教頭先生。「おこつてないから」という言葉でおこっている。政也君は下を向いて、いっそうかたく口を閉ざしてしまいました。

「教頭先生、ちょっと待ってください」

「……政也君、先生も汽車に乗るの好きなんだ。窓から外の景色を見てると気持ちいいよね」

政也君は、私の目を見て、小さくうなずいた。

「千歳線、学校のすぐそばを走っているからこの学校も見えたでしょ。先生、乗ったらいつも見てるんだよ」

「うん、学校も見えたし、ぼくの家（五階建ての市営住宅）も見えたよ」

政也君はうれしそうに、ほこらしげに語りました。そして、その後、切符を買わないで大人のすぐ後ろについて改札口を通ったことも話してくれました。

「政也君、こんど汽車に乗ってどこかに行きたくなったら、一人で行かないで、先生もさそってよ」

ニコッと笑って、彼はうなずいてくれました。なんてかわいい子なんだろう。本当に誘ってくれないだろうか。と期待しながら、仲よく手をつないで校長室を出たのです。

4月にこのような事件が起こった後、5月にも政也君は、夜7時半になっても家に帰らないことがあった。再び太田氏が探すと政也君が真っ暗いなかで、一人自転車にまたがり遊んでいたという。その時の政也君と太田氏の会話は、次のように記されている。

「政也君じゃないの?」

「あっ、せんせい!」

「こんなに暗いなかで、こわくないの?」

「うん、こわくないよ」

「ずっと自転車に乗っていたの?」

「ううん、あっちの公園で遊んでたら、この自転車落ちてたから、ひろってきたの」

「そう。もう暗いから、おうちの人、心配してるよ」

「うん」

「おなかすいたでしょう」

「そうでもない」

「先生といっしょに、パンとジュース買ってドライブしながら食べようか」

「うん!」

太田氏は、学校と家庭に了承をとった後、政也君と「2人だけの買い食い」をし、ドライブをする。その中で、政也君は、「今日行った公園のこと、お母さんのこと、おばあちゃんのこと、お姉ちゃんのことなど」も太田氏に話す。そして別れ際に、太田氏が「あんまり、みんなに心配かけるんでないよ」というと政也君は、にっこり笑い、「はい」と答えたという。

それ以後、政也君は「行方不明事件」を起こさなくなるのである。そして、いつも一人だけで遊んでいた政也君は、運動会の「はねこ踊り」に熱中し、クラスの子どもたちと自転車を走らせ、元気に遊ぶようになった。エピソードのまとめとして太田氏は次のように語ったという。

“遠くへ行きたい”と感じていた政也君、惹きつけられるステキな世界はじつは“近く”にもあるのだということを、まわりの子どもたちとともに、つかみとっていったのかもしれない。

大人だって、どこか遠くへ行ってしまうたいくことはあるのです。小さな子供たちのなかに起こっても、不思議なことではないでしょう。

この事例について太田氏は次のようにまとめている。

「学校は、教師は、悪気ではなくよかれと思い、子どもたちが起こしてくれる事件やトラブルの原因を探り解決しよう、起こさないようにしようとがんばってしまいます。原因（要因）を探る事は大切なことです。しかし、子ども自身にもわからないことが少なくありません。

政也君は、どうしてなのか電車や地下鉄に乗ってしまうのです。暗い夜の世界で遊んでみたくなる。それは、本人には説明のできないことなのです。ただ、自分の気持ちがわかってくれる人には心を開き、その言葉を受け止めることができるのです。そこに回路が生れたのではないのでしょうか。そこに信頼と言う水が流れ始め、広がるなかで、自分の中に周りの人や友だちが存在する場所ができるようになっていったのだと思うのです。」

この太田一徹実践について、田中はストーリーの概念を使って、次のように分析・検討している。

まず、政也君に対しての教頭に対し方についてである。田中は、教頭が政也君に対する言動について、夜、遠方の駅で無賃乗車と思われる状態で保護された、という現象のみをみた時に、それは学校の支配的ストーリーが受け入れる余地のない「問題行動」とみなされ、児童のあるべき姿についての学校の支配的ストーリーを政也君にそのまま突き付けるものとなっていることであると、語っている。それに続いて、教頭の対応は、政也君が今後同じようなことをしないように指導する意図をもったものであり、それは必要なことで

あると言っている。しかし、その教頭の指導が政也君に通るには、政也君自身が何らかのかたちで自分のストーリーを構成し直すこと、再ストーリー化をする必要がある、という。

さらに田中は、教頭は、支配的ストーリーを対置するだけで、政也君が再ストーリー化をする手がかりを与えていない、ということについて指摘をしている。言葉は問いかけのかたちをとっているが、口調など身体性の部分で、政也君のストーリーを否定しており、その結果、指導の最も中核になるはずの再ストーリー化の作業が政也君に丸投げされてしまっていると分析している。⁹

田中は、教頭と政也君の関係性をこのように考えている。

教頭と政也君の会話文脈では、政也君のストーリーは、支配的ストーリーに対立するストーリーとして扱われているから、政也君に残された選択肢は、支配的ストーリーを受け入れて自分のストーリーを構成し直すか、敗北覚悟で支配的ストーリーと闘うかになる。しかし、支配的ストーリーを受け入れられなかったから政也君は同じことを繰り返してきたのだし、後者の選択は2年生には難しい。これでは身動きがつかなくなって黙るしかない、と。

このように田中は教頭と政也君のストーリーを語りながら、対置する両者に介入していくもう1つのストーリーに目を向けていく。政也君の担任である太田氏である。政也君を一方的な指導の対象として扱う支配的ストーリーを遮り、自分も列車に乗るのが好きであり、政也君と同じ風景を楽しんでいるというストーリーを呼応させた事で、子どもにとって学校のストーリーの代表でもある担任の共感によって、政也君のストーリーは、対立するストーリーの位置から取り敢えず解放された、と分析している。また、太田氏が校長室まで手をつないできたことも、共感的な姿勢を身体的に伝える意味をもったと考え、このようにして政也君が自分のストーリーが少しはわかってもらえるようだという安心感を得たことで政也君は口を開いたのだろう、と考えている。田中はこの政也君の変化について、太田氏の政也君への対し方が、学校には、自分を否定する支配的ストーリーばかりでなく、受け入れるストーリーもあることを感じさせることができた、と述べている。¹⁰

田中は、太田氏の政也君に対する関わりについて、もう1つストーリーを抽出しながら述べている。それは5月の行方不明の時、太田氏が政也君と「夜の2人だけの買い食い」をしながらドライブしたことについてである。そこで太田は、学校と家庭の了承を得ることで、担任としての指導の一環であるという表向きのストーリーを立てつつ、その内側で、学校の支配的ストーリーから少し外れた秘密のストーリーを政也君と共有した。そのことで、政也君もストーリーを共有できる相手として太田氏を信頼し、自分の家族について太田氏に話したり、また最後に「あんまり、みんなに心配かけるんでないよ」という言葉に政也君はうなずいたりし、このことは、実際にこの経験以後、行方不明事件を起こさなくなったことから、政也君の方にも、太田氏をはじめとする政也君を心配している人びとのストーリーを受け入れる気持ちが芽生えてきた、と田中は分析している。¹¹

この実践は、何気なく読むと、心優しい教師と児童のふれあいの話としてくぐられてし

もう可能性がある。なぜなら、太田氏が、前述した、子どものストーリーを愉しむ「遊」のレベルまで「受動性の回路」を開いているので、一般的な意味での指導にはみえないからだ」と田中は指摘している。だが、節々で太田氏が働かせている「子ども理解」に基づく直観的判断は、物語論の観点からは、まぎれもなく、子どもの再ストーリー化を促す、教師の個人的実践知の発揮になっている、と述べている。¹²

最後に、田中は、太田氏が政也君に対応したこの事例である政也君の再ストーリー化までの流れを次のようにまとめている。

太田氏が、政也くんの生きていたストーリーを否定せずに受け入れ、自分のストーリーを呼応させたことは、「受動性の回路」を開く意味をもった。それによって、「開放の相互性」が働き、政也君も同じレベルまで自分を開く安心感をもつことができ、自分のストーリーや家族のストーリー（政也君のお母さんやお姉ちゃんたちについて太田氏に話すということ）まで自ずと語りたくなった。再ストーリー化は、ストーリーを語り、間接的にせよ、これまで自分でもよく分からなかった領域の意識化へと向かうことになった。

さらに、担任である太田氏は、支配的ストーリーに還元されない自らの教育実践のストーリーによって、政也君が身体的欲求を満たすことも含めて生き直すクラスの風景を準備していた。その風景の中で、政也君は、自分のそれまでのストーリー、家族のストーリー、太田氏や友達との学校のストーリーを折り合わせて再ストーリー化し、新しい支えとするストーリーを得ることができ、人生のカリキュラムを構成するようになったと考えられる。この実践の全過程において太田氏の個人的実践知が機能しており、政也君が「生き、語り、語り直し、生き直す」ことを促し、支えている。¹³

田中は政也君の支えとするストーリーは、今後も紆余曲折するだろうと考えており、その時に、政也君のストーリーが、さらなる再ストーリー化を支える条件や人と出会って、有意義な人生のカリキュラムへとつながるか、対立するストーリーの位置に立たされ、排除されてしまうかは、大きな違いになる、と述べている。

また、日本の教師の専門性についても語っている。これまで狭義の授業に関わる部分が注目されてきたが、本来は、授業も含みこんだ「子ども理解」を通して、子どもの再ストーリー化を支え、促す、より包括的な専門性が身上だったはずだと。さらに、だが、従来の教育学研究では、それを理論的に把握する方法と概念が十分に展開されてこなかったために、専門性としてすら認識されず、学校と教師に余裕がなくなった今日状況の中で最も後回しにされる領域になってしまった、と指摘している。

臨床教育学が物語論の方法論を手掛かりとし、日本の教育に応じた展開を行うことは、これまで光を当てられなかった教師の専門性、および、子どものストーリーの世界を明ら

かにするうえで重要な意義をもつのではないだろうか、と田中は語る。¹⁴

ここで、太田一徹実践の検討から、田中が考えている物語論による学校教育の方法論を整理してみる。

この実践は、政也君、政也君の担任でこの実践を検討した太田一徹氏、教頭先生、の3人のストーリーからなる政也君の再構成（再ストーリー）の過程を記録したものであると言える。

まず最初に注目していきたいのが、1つ目のストーリーである「支配的なストーリー」である。これは政也君自身が深夜になっても帰宅しない（汽車に乗って遠くに行っていた）こと、暗い夜の世界で遊ぶことを注意された時のストーリーであり、子どもが夜遅くまで遊んではいけないという学校・世間一般からの規則によってこのストーリーは生じてくる、政也君に対して向けられたストーリーである。

2つ目のストーリーである「対立するストーリー」とは、教頭先生に対して政也君に生じたストーリーであり、守るべき規則を政也君に指導するといった意図に対抗している。教頭先生の対し方や指導に示された「支配的なストーリー」と対抗する性格をもっている。教頭先生は文中でも分かるように、政也君に対して非常に高圧的な態度を取っていると感じられる。「どうして?」や、「ん!」などといった言葉を使う事により、政也君を追い詰めており、まさに、「おこってないから」という言葉でおこっているのである。この支配的なことを言うてくる教頭先生にとって政也君の態度は「対立するストーリー」に他ならない。政也君の行ったことに対して教頭先生が「どうして?」と疑問をぶつけることにより、政也君と教頭先生の思考が対立してしまったのである。これにより、政也君は教頭先生にまるで心を閉ざしたかのように下を向き、口を閉ざしてしまった。

3つ目の「受け入れるストーリー」とは、政也君の担任である太田氏と政也君の関わり方から生じたストーリーである。それは、太田氏と教頭先生の政也君への対し方を比較していくことによって解明されていく。1つ目のストーリーでも言ったように、教頭先生は政也君に対して言動は高圧的であり疑問をぶつける、いわば「取り調べ」を政也君に行い、追い詰めるかたちを取っている。それに対して太田氏の対応はどうであっただろうか。太田氏と政也君の関わりは、まず、手をつないで校長室へと向かうところから始まっている。ここでは詳しく太田氏と政也君が手をつないだことによる政也君の反応は書かれていないが、“手をつなぐ”という行為に関して、一般的にこのような身体が触れ合うことは、その関係性は友好であり、敵意、批判の意が込められたものとは異なる、と見てとることができる。校長室へ行く立場になった時、担任である太田氏と手をつなぐことで政也君は安心感を得られる可能性はあると考えても良いだろう。まず、そこが太田氏と教頭先生の政也君に関わる角度の違いが見て取れる。次に、校長室での記録を見ていきたい。太田氏の関わりを見ていく上で、その比較対象となるのが教頭先生の政也君への関わり方である。高圧的に政也君に質問をしていく対応をとる教頭先生の勢いを止めるかのように言葉を挟み、

違った視点から政也君に声をかける。自分も汽車に乗ることが好きだと語りかけているのである。それは教頭先生の指導とははるかに違った対応ととれるが、そのことをきっかけとし、政也君は太田氏の目を見て頷く動作を始めとし、最終的に改札口を通ったことについても話すことへと及んでいる。この校長室での太田氏の関わりには、政也君の取った行動に対しての否定的な言葉は一切見受けられない。太田氏は第一に政也君の全てを受け止めることにより、つまり、太田氏は政也君を受動的に受け止めることで、政也君の心をほぐし開放させるといった関わりをしたのである。

また、5月の政也君が夜7時半になっても家に帰らない、という事例からも太田氏の受容的関わりと、その可能性が分かる。政也君と出会った瞬間、太田氏は政也君の取った行動を否定とする言葉を選ばなかった。その後太田氏は2人だけのドライブをし、同じ時間を共有するという行動に出る。パンを食べながらドライブをする。それはまるで友だちや家族とのような、決して教師とその生徒にはみられない関わりである。しかし、その行動そのものが、政也君を受け入れるという形になったのである。その後、政也君が太田氏に今日行った公園のことや家族のことを話すという行為が、政也君の心が開放され太田氏を拒絶しなかったことを物語っている。

太田氏は政也君と別れる最後に「あんまり、みんなに心配をかけるんでないよ」という声をかけている。最後まで太田氏は政也君に対して否定的な言葉を使ったり、叱ったりする行動は取らなかった。最後の一言にでさえ、そのことを配慮して選択された言葉と受け取ることができる。そしてその言葉に対して笑顔で「うん」と答えることができたことは、政也君は、太田氏の存在を受け入れているからだと考えて良いだろう。

それ以後、政也君の「行方不明事件」は起こらなくなり、いつも一人で遊んでいた政也君は学校の行事に熱中したり、クラスの子どもと遊ぶようになったりしたというのだ。つまり、太田氏との関わりの中で政也君の中に新しいストーリーが生成されたのである。

この事例は、前述した子どもから学ぶ4つのレベル分けの第四レベル、「遊」のレベルにおける関わり方である。それは汽車に乗ることが好きだと話したり、夜のドライブに出かけたりと、教師と生徒という関係の枠を取り払った行動、そして、その関わりによって政也君は太田氏に心を開き再構成していくところから断言できる。

田中の言う臨床教育学に物語論を取り入れた理論とは、おとなが受容的に子どもを受け入れる、一種のセラピー的な関わりの仕方にあると言えよう。そして教師が「受動性の回路」をひらき、そのことによって子どもたちとの「開放の相互性」を生み出しながら、子どもたちが、「支配的ストーリー」に対して「対立するストーリー」を生成し、そこに子どもを「受け入れるストーリー」が加わることで子ども自身が自己のストーリーを再構成する「再ストーリー化」の作業を通して「支えるストーリー」を獲得していくという物語論を取り入れた教育関係の構造を示したと言えよう。

(庄井良信による物語論を基盤とした教育活動論)

次に、庄井良信氏の物語論を取り入れた教育論を見ていきたい。『臨床教育学研究』の創刊号となる第0巻(2011年)に掲載された「ナラティブ・ラーニングの概念と研究デザイン—生成的実験法(genetic experiment)の臨床的拡張をもとめて—」と題された彼の研究を取り上げていきたい。

庄井の研究対象となっているのは、物語論を基盤とした教育的活動である。

では最初に、ある疑問を解くことから始める。それは、庄井がこの理論を取り上げて研究へと引き受けるに至った根拠とは一体何なのだろうか、ということである。その経緯を見ていきたい。

庄井は、臨床教育学を構想していく2潮流に目を向ける。1つ目が総合的で領域横断的な人間発達援助学としての臨床教育学を構想しようとする潮流で、2つ目が発達援助論という知の枠組みそのものを相対化し、多声的な意味生成の機軸を重視する臨床教育学、あるいは臨床的人間形成論を探究する潮流である。このように、臨床教育学には、発達援助を基盤の学として進められるか、それとも臨床とは言いつつ根源的な人間形成論として進められるかの意見の相違があると視察される。庄井は、この相違を今後の臨床教育学の概念構築(探究)に関わる重要なテーマの1つだと語る。また、この2つの潮流には、いくつかの観点で、共有できる関心事もあると言う。その一つが、教育/教育学におけるナラティブ(narrative: 語り/物語り)という概念である、と。¹⁵

庄井は、一般に、ナラティブというタームを冠する論として次のように挙げている。

文・社会科学では、今日、文芸学的な物語論における人間学的な解釈論をはじめ、「他者」の語り/物語の聴き取り論、治療=セラピー論や実践=プラクティス論、論理-科学的な思考様態と対置される独自の思考様態論、生成的な自己物語としてのアイデンティティ構築論、(多文化間を移動しながら生きる)人間のコミュニティにおける自己構築論などが展開されている。¹⁶

上記のように、ナラティブを用いた理論を有する学問であると紹介しているが、これを背景とし、これらには、いくつかの隠れたモチーフが潜在することを以下のように示している。

- 1、他性(Alterity)を有する他者の一回性の人生の出来事に臨み、その当事者・生活者の声を聴く、という方法論的関心¹⁷

ナラティブは、人との関わりや、相互の関係を重視している。よって、その行為は人の人生に起きた出来事に触れたり、その人の生活における実際の声を聴いたりすることに繋がる。そういった方法をとることに対しての関心が備わっているのである。

- 2、とにかく分断されがちな専門領域を横断し、<いま・ここ>に生きている（生かされている）人間の生（**life/das Leben**）のリアリティや、思慮深い教育的関わり合いの深淵に迫るという関心事¹⁸

ナラティヴは人との関わりがまさに進行するその時に、効力を発揮している。つまり、人の生に寄り添いながら機能が働いているのである。そういった、ナラティヴは人が関わるだけでなく、人の生に関わった理論なのである。

- 3、教育という営みを、単に「意味の発見」、あるいは「意味の探索」への誘掖という次元でなく、教えるものと学ぶものとの一ときに両者が逆転する可能性も含めて一双方的な「意味の創造」（対話的な意味生成）の磁場として省察したいという関心事¹⁹

これは前述したナラティヴの基礎概念の2つを網羅した上での関心事だと捉えることが出来る。教師が生徒を教える立場だけにとどまらず、教師自身も生徒から何らかの作用を受けることを検討していく。

さらに庄井はこれらの隠れたモチーフの潜在を教育学へと移行させていく。

これらの潜在的なモチーフを胚胎する教育学には、語ること／物語ることを深く哲学する教育人間学、ナラティヴな探究（**narrative inquiry**）を基軸とする教育学、ナラティヴな学び（**narrative learning**）を構想する教育学などがある。²⁰

以上のような、ナラティヴを基盤とした教育学が存在すると語る中で、庄井はナラティヴな学び（以下、ナラティヴ・ラーニング）に注目する。その理由をこう語る。

- ・ナラティヴ・ラーニングを探究する教育学は、最も本格的に、発達論や、発達援助論を正面から扱い、＜遊び・演劇＞を基盤としたナラティヴな環境における学びの支援・指導論を、包括的に論じている。²¹

- ・ナラティヴ・ラーニングを探究する教育学は、ナラティヴに論究する幾多の教育学のなかで、人間発達論に対して、きわめてユニークな概念と研究デザインを提供してくれる可能性がある、と考えられる。²²

このように、庄井のいう物語論を取り入れた教育的活動とは“遊び”や“演劇”を取り

入れることによる社会的関わりの提供である。次からはその活動内容及び、ナラティブ・ラーニングによる教育的可能性を見ていきたい。この研究は、フィンランドのオウル大学教師教育学部カヤーニ・キャンパスで、ハッカライネン（Hakkarainen,P.）らが展開しているナラティブ・ラーニングという活動の基本的な概念及び研究デザインと、そこから抽出される臨床教育学研究の問いについて、現地調査のデータと、このプロジェクトの背景となる基礎理論（background theory）を背景にしているという。

では、庄井が研究の対象とした実践の考察を検討していく。

・大学付属施設シルム（SILM）の試み

これは、オウル大学教師教育学部の共同研究施設であるシルムでのナラティブ・ラーニングの実践である。まずはその活動を紹介する。

まず最初に保育者（このプロジェクトに参加している大学院生）がストーリーテリングを始める。この語り手を中心に、子どもたちは座り、物語に聴き入る。

次に、他の保育者がナラティブ的な環境を作る遊び道具の設置をしていく。それはその後いくつかの異年齢グループの遊び合いで活用される。例えば、先ほどのストーリーテリングの物語で即興の劇を始める子、想像画を描く子、ブロックで創造的な物語空間を創る子、跳ねたり、転がったりしながら、自分たちの生活感情を身体で表現する子、などが見られるという。

こういった活動の中で、もっとも重要な問いがあることを指摘している。

こうした表現遊びにおいて、おとな（実習生）が、子どもたちが刻々に表現し合おうとしているナラティブに、どうしたら自然にかつ創造的に参加できるのか。つまり、虚構場面を伴う遊び・演劇の世界（ハッカライネンらはこれをプレイワールド：play-world と呼ぶ）において、おとな（実習生）が一人ひとりの子どもの自己物語の表出・表現を、自分の身体で感受し、それを聴き取りつつ語り合い、その子どもたちとともに遊び・ともに演じる（joint-play）世界の創造へと結びつける、という一連の教育的関わり合い（支援・指導）が、どうしたら実現できるか²³

ナラティブな環境を提供した後、子どもたちはそれぞれの自己物語を、演じたり、絵を描いたり、自分の体を使い表現しようとする。その時に、子どもたちへと関わっていくおとなが、子どもたちが表そうとしているものを遊びや演劇の世界へ、どう引き出す手助けが出来るのか、ということを課題として挙げているのである。また、この問いについてさらに言及している。

ある子どもが、自分の情動（生活感情）に触れながら、ある種のプレイワールドで自

分の物語を語りつつ表現しているとき、その表現遊びを妨害することも、傍観することもなく、おとな（実習生）が、そこで「ともに遊び合うもの」（co-player）として臨床的に参画するとはどういうことなのか、が問われている。つまり、自分とは独立した「他者」である子どもが、おじおじと表現しようとしている何かと響き合い、それに探索的に応答しようと試みるおとな（実習生）の教育的関係性の質が、根源的に問われているのである。

虚構場面を伴う遊び・演劇の世界では、子どもの情動（生活感情）や、その子の自己物語（self-narrative）が、その年齢にふさわしい様態で表出・表現されることも多い。だから、乳幼児の共同研究施設シルムにおけるこのセッションでは、一人一人の子どものライフに触れた自己物語を、おとなが感受し、聴き取りつつ語り合い、学び合う物語のプロット（筋）の「共同創造へ刻々に転換していく支援・指導が問われているのである。つまり、虚構の世界でときに戸惑い、ときに驚くほどに躍動する「おとなと子どもどうしの遊び合い」（joint-play）において、教育者としてのおとなが、いかに優れたドラマの演出家として臨在しうるのか、ということが重要な「問い」になっている。²⁴

子どもが感情を表出しようとする時、おとなは子どもの感情に寄り添いながら、子どもが自己物語の表出を手助けすることが出来る、といった根本的な技術の必要性を言っている。その時、子どもとおとな、という枠を超えて、「ともに遊び合うもの」という関わりをすることが求められている。それは、子どもの表出しようとする何かの目線に立つことで自己物語を実際の表現へと手助けをする為の重要な行為であることを意味している。

以上のように、このシルムにおけるナラティブ・ラーニングは、子どもが自己物語の表現をする時の、創造の世界へと結びつけるといった教育的な関わり合いにおける課題、つまり、おとなの参加の仕方はどうすればよいのかということが重要な問いになりながら実施されている。子どもの生活に触れた、一人ひとりの子どもの年齢なども考慮しながら、自己物語を感受していくような関わり方や指導・支援を模索していると言えよう。

では次に、シルムにおける活動、物語のプロット（筋）の共同創造についての活動はいかなるものなのかを検討していきたい。

創造的なリテラシーの探索

1) プロットを構想する冒険者たち

これは、子どもたちに、ナラティブを取り入れたリテラシー教育の実施である

リテラシーを創造的に探索するというテーマで、学生オリジナルのプロット（筋）を作るのである。そのオリジナルプロットとは、「言語学者の冒険」というテーマで虚構場面（フィクショナルな環境）を作るといったものである。学生の作った虚構の場面を、子どもたちが演じる。しかもその「冒険」をナラティブな環境において行うのである。

では、その虚構の場面を演じる子どもへの実習生の働きかけを示して行きたい。

この「冒険」をナラティブな環境、(つまり、虚構場面を伴う＜遊び・演劇＞の時－空間)で演じあうために、まず、実習生と子どもたちは、教室の外で、みんなで輪になって冒険の詩を歌う(「異界」へはいるための儀式)。「異界」としての教室では、子どもたちは、それぞれ「冒険者ネーム」をもっている。そして、いよいよ教室で、「言語学者」を演じる子どもたちは、想像上のタイムマシーンにのって、時を超える旅(タイムトラベル)を始める。²⁵

上記は、演劇が始まる前の段階の場面である。異界へ入るための儀式を行うこと、冒険者ネームを付けること、そして想像上のタイムマシーンにのること、という3つの働きかけを通すことにより、子どもをこの演劇の世界に入り込みやすいようにする為の働きかけだと考えられる。

一つのセッション(虚構の冒険物語)が行われ、それがビデオに記録されると、その日の放課後に、実習生たちは、研究者やクラス担任と一緒に、その日の物語のプロットの創作や、それと刻々に響きあう自分たちの応答行為(即興)に関するリフレクションを行っていた(一回に2時間程度)²⁶

この演劇に関与するおとなたちの、子どもへの働きかけは、劇が進行している時だけではないということが分かる。記録されたビデオを見返し、劇や、自分たちの子どもへの関わり(応答行為)はどうだったか、という振り返りを行っているという。この行為そのものが、“優れたドラマの演出家”である。

2) 悩める「複数人間さん」を救う物語

これは、1)で前述した大学生によるナラティブを取り入れた、リテラシー教育の創作プロットのがどのような物語なのかを詳しく説明したものである。この目的は次の通りである。

これは実習生たちと子どもたちが、虚構のナラティブな環境という舞台上、それぞれの役を演じ合いながら、「フィンランド語の単数形を複数形にする原理」を教える(より正確に言えばともに学び合う)という目標のもとに展開されていた。²⁷

最初にこの物語を要約しておきたい。²⁸

実習生と子どもたちが乗ったタイムマシンは、「複数の世界」へと不時着する。この世界は自動車工場として舞台が設定されており、この舞台の上では、自動車は単数形や複数形のパーツによる「言葉」で作られている。自動車工場で働く「複数人間さん」という、

実習生が背中合わせに一着の大きなジャケットを着ながら同時に話すという登場人物が出てくる。(因みに最初「複数人間さん」は植物を育てる園芸家だったそうだが、子どもと一緒にセッションを重ねて最終的に自動車工場で働くという設定になったそうだ。)

ある日、「複数人間さん」は単数形と複数形とを取り間違えてしまい、顧客に苦情を入れられてしまう。子どもたちは困っている「複数人間さん」を救う為、フィンランド語の「単数形」と「複数形」を区別する手助けをするのであった。

では、この物語の内容に即しながら、劇中におけるおとな（実習生）の子どもに対しての働きかけやナラティブ的な作用と受け取れる部分に注目し、検討して行きたい。

ある日、子どもたちは、ある実習生から、「大変だ、私たちが乗っているタイムマシンが時間旅行の飛行中に壊れて、「複数の世界」へ着陸しなければならなくなった！」と聞かされる。

この実習生の言葉により、物語は始まるのである。1)で前述したように、実習生も演劇に参加することで、ともに遊び合うことを通し、子どもたちが演劇の中に入り易い環境へ向かわせるといった働きかけだということが分かる。

打ち合わせでは、自分たち（実習生）が演じる自動車工場の登場人物が、どうしたら、リテラシーの創造的な探究にかかわる下位目標群（例えば、単数形と複数形という概念、フィンランド語における両者の違い、それらの言語システムの機能など）を、あくまで子どもたちがイニシアチブをとって、子どもたちと一緒に学び合えるように「演出」ができるか、ということで話題になっていた。

ナラティブの基礎概念は、語り手と聞き手の相互関係から成り立つ。つまり、演劇の中でおとな（実習生）が子どもに対して働きかけを行うだけでは成り立たない。演劇という環境の中で、子どもたちが主体となることによりナラティブな環境が生れるのである。そこにはおとな（実習生）と子どもだけでなく、子ども同士の関わり合いも生まれてくるだろう。さらに、子どもが主体となることで、子どもの志向や感情などの意見を得る機会が増える。つまり、より子どもをナラティブな環境に引き込むにはどういった演出をするかや、リテラシー教育の達成に向けてプロットをどう手直ししていけばよいか、というヒントを得る可能性も秘めていると考えられる。

例えば、次のような場面が設定されている。

ある日、「複数人間さん」が、「単数形」と「複数形」とを取り間違えてしまい、顧客から苦情が来てしまう。子どもたちは、困っている「複数人間さん」を救おうと、いろ

いゝな部署で働いている仲間たちを呼び集めて、フィンランド語の「単数形」と「複数形」を区別する手助けをしていた。

子ども達には、単数形を複数形に、あるいは、複数形を単数形に変化させるための規則とルールを、わかりやすく定式化することが求められていた。これは、実習生にとっても難しい課題であった。ところが、最後に子どもたちは（実習生と共同しながらではあるが）「複数人間さん」のために自分たちが発見した規則とルールを「覚え書き」として壁にかけることができた。

「複数人間さん」が困るという場面を作ることにより、子どもたちが「複数人間さん」を助けよう、という目的が発生する。その目的を達成するために、子どもたちは協力して複数形や単数形の規則やルールを発見していくのである。そこには子どもの主体的活動が生れ、子ども同士、子どもとおとな（実習生）との関わり、つまり、ナラティブな環境での活動がされたと考えられる。

以上が、プロットを構想し、ナラティブを活用してリテラシー教育をするという目的をもった活動の実践である。おとな（実習生）による、子どもが虚構の世界に入り込み易いようにする働きかけや、演劇という遊びを通して、その中に複数人間さんを救うべく与えられた課題に対する答えを探索していくために子ども同士が言葉を掛け合い解決へ向かう様は、まさにナラティブな環境における活動である。

これらの理由より、ナラティブ・ラーニングは、劇などの虚構場面を伴ったプレイワールドで、おとなと子どもが演劇的に構築しあう学びを通して、参加者たちの人間発達を相互に援助し合う一つの教育学的方法と言える。

では、なぜこのようなナラティブな、つまり物語論的な活動をすることに注目しているのかを見ていきたい。それらは庄井がヴィゴツキーの提唱する発達の最近接領域に触れていることから分かる。

子どもの現下の発達水準（今日の発達＝成熟した機能）と、その子どもの潜在的可能性としての発達水準（明日の発達＝成熟しつつある機能）とのあいだの生成的領域（ゾーン）である。それは、子どもの現下の発達水準を無視して、おとなが恣意的に構築できるものではない。ヴィゴツキーも指摘するように、教育の下限と上限の「両方の限界のなかでのみ、教育は効果をあげることができる」のであり、発達の最近接領域は「無限に多くのことではなく、かれの発達水準、かれの知的能力により厳密に決定される一定の範囲でのみ」決定できるものだからである。²⁹

このように、子どもの発達しうる可能性を促すようにおとなが働きかけをしたとしても、それだけでは、必ずしもすべての子どもがその可能性を開花させるとは限らないということを取り上げている。つまり、発達にはその子ども本人の気持ちに関与してくるのである。

以上のことを理由とし、庄井はこう語る。

ナラティブ・ラーニングというプロジェクトが、虚構の世界を伴う〈遊び・演劇〉の世界（プレイワールド）や、現実と虚構の循環運動による物語構成的な学びの環境—ナラティブな学習環境—toに注目しているのも、その環境で、ともに遊び合い・ともに演じあうことを通して、子どもの主体的な心的情動体験の生成を促す糸口を模索しているからだと考えられる。³⁰

ナラティブにおける社会的関わりを取り入れること、つまり、子どもが主体的に活動へと参加し交流していくことにより、子どもの発達に必要と考えている心的な作用を与えるのではないかと考えているのである。

では次に、庄井の取り上げる、虚構の世界を伴う〈遊び・演劇〉の子どもに与える可能性をについて庄井はどのような見解を持つのかを以下に示す。

- ・遊びは虚構性を伴っており、その本性から、目的志向的な共同活動というよりも、目的生成的共同活動である。
- ・虚構の世界を伴う遊び、たとえば、モノを何か別のモノに見立てたり、ある状況を模倣して「ごっこ」として演じあったりするなかで、子どもは自己と世界との関係を—心的情動体験を伴いながら—組み替え、自発的な動機を形成する。それが子どもの発達の最近接領域の構築を「子どもの内側から促し、その活動にとっての物語を生成していく原動力になるのである」。³¹

遊びの虚構性、例えば、お母さんごっこのように、子どもがお母さんになったり、子ども同士が兄弟を演じたりする架空の設定における関わり合いである。お母さんごっこの遊びを進展させるため、子どもたちは自発的な行動を見せ、子どもの進行中の遊びから目的が生成されるのである。さらに庄井は、遊びを通すことは子どもたちにこのような作用を与えと言う。

共同性を獲得して、遊び合い（**joint-play**）になると、自分にとっての物語は、他者（社会）のなかに生きる（生かされている）自分の物語になる。このようにして、自己物語は、他者や社会との複雑な絆をもつ「固有名性」を獲得していくのである。³²

つまり、お母さんごっこのような、子ども同士が関わりを持つ遊びは、子どもそれぞれの意見が交差されながら進展していく性質がある。故に遊びという他者との関わり合いの中で子どもたちは自分という固有性を発見することが出来るというのである。

このように遊びが子どもの発達において重要な糸口になるため、1)、2)のナラティブ

(遊び／演劇)を取り入れたリテラシー教育は、子どもの可能とされる発達の達成を支援するための方法として成り立つと考えられる。

さらに庄井は、遊びは学びに内在化すると言う。それはヴィゴツキーの言葉から示唆されている。

学齢期になると、遊びは死滅するのではなく、現実に対する関係のなかに浸透してゆく。遊びは、学齢期の教授—学習と労働（ルールを伴う義務的活動）のなかに内的に継承される。³³

つまり、遊びの持つ子どもの発達を促す効果は、就学時にも続いていくと言うのである。遊びの虚構性が現実世界でもされるようになり、社会生活の中において人間関係を営むことへと続いていくのである。こういった意味から、庄井はナラティブ・ラーニングを、遊びから仕事（労働）へと移行する青年期以降の人間発達においても重要な役割を果たしていくと位置づけるのである。

次に庄井は、今まで述べてきたことを踏まえながらナラティブ・ラーニングの研究デザインについて紹介している。

(プロットを共有した虚構の物語を演じ合うことは)一般的に「生成的実験」(grnetic experiment)と呼ばれている。これは、近代科学の古典的モデルである単一の仮説検証をめざした実験法ではなく、教育現場への実践参加を通して複合的な仮説生成を目指した実験法である。³⁴

つまり、子どもはこういう時にこの言葉を使う、と固定して、いつ・どんな時にその言葉を使うかを調べるのではなく、研究者も実験に加わり、対象者によるその時その時の言動を対象とした実験方法なのである。それは前述した「複合人間さん」の虚構の物語をおとな（実習生）と子どもが互いに演じ、遊び、関わっていくことから理解できる。物語が進行していく中で、おとな（実習生）は子どもの発言・行動を受け取る過程に、この研究のデザインを見ることが出来るのである。

以上が庄井の検討するナラティブ・ラーニングであるが、これらの基本構想や研究デザインから、日本の臨床教育学にとって、どのような問題が浮かび上がってくるかを語っている。それは、今日の日本での子どもの学力を向上させようとする働きと、そこから生ずる人間発達に関わる問題を指摘することにより記されている。

・今日、日本では「学力」の向上運動（協議には、個人がテストによって数量化された得点をより高い水準へと改善させることを第一義的に重視する動き）が、全国で展開され、その目標の効率的達成を管理するための“PDCA”サイクルの構築が

すすめられている。

- ・子どもの認知的到達度の側面が過剰に意識される一方で、子どもの人間発達（人間形成）における感情的・情意的側面への配慮はいつも副次的な問題の次元にとどまっている。
- ・一回性の人生を（しばしば困難を抱えながら）懸命に生きている子どもに固有な学習動機や意欲の特質や、その子どもが、あるコミュニティにおいて、自分という人物の物語（自己物語）を語り合いながら、どのような自己（self）やアイデンティティ（identity）を構築しているのか、という本質的な問題が、看過されてしまっているのである。³⁵

このように、日本の教育では、学力を向上させることがおとなの子どもに対する働きかけの上位に位置づけられ、人間発達における関わりは下位に属すると言う。そしてこういった教育の傾向は、子どもの固有性や、子どものアイデンティティの構築をおざなりにしてしまうことへと繋がるのである。

ナラティブ・ラーニングは、遊びや演劇を通して、おとなや子どもが関わり合うという社会的な要素を学習に取り入れた実践であり、また、遊びは社会的関わりの中で固有性を発見していく特質を持っている。さらに、このような活動は子どもの発達の可能性を達成する作用があることも包含していることを前述してきた。これらのことから庄井はナラティブ・ラーニングの学習論における可能性を次のように示す。

（ナラティブ・ラーニングは）子どもに固有な学習動機の発達を、歴史的・文化的視点をもって社会的に援助するという観点に焦点があてられている。そういったうえで、自己の発達につながる子どもの動機・意欲の喚起を、認知的コンピテンシーを含む人格全体の発達へと結びつけようと考えている。³⁶

つまり、ナラティブ・ラーニングは、子どもが学習していく上で、発達のきっかけとなる事象を与える。例えば、虚構の演劇を、どのような物語として組み立てていくか、どのような演出をしていくかを重視しながら、その中へ社会的関わりを持てるような活動を組み込んでいく。そういった性質は子どもの固有性を獲得していく為の働きかけとなり、結果的に人格そのものの発達を促す可能性を含むと考えているのである。

庄井は最後に、これまでの検討を基として、ナラティブ・ラーニングの教育理論とその可能性について、まとめている。

- ・ナラティブ・ラーニングは単なる学習支援・指導の方法では無い。また、それは、単に他者のナラティブ（物語／語り）を教材に、ナラティブ（物語／語り）を織り交ぜて学びを組み立てる方法でもない。

- ・ナラティブ・ラーニングは、虚構場面を伴うプレイワールドで、文化の創造的探究という物語のプロットを、おとなと子どもが演劇的に構築し合う学びを通して、参加者たちの人間発達を相互に援助し合う一つの方法論なのである。
- ・ナラティブ・ラーニングは、臨床教育学が共有しはじめているナラティブ（語り／物語）という哲学的・思想的な概念を、人間発達援助実践の概念と研究デザインとして象徴的に具象化した一つの方法論だということもできる。
- ・ナラティブ・ラーニングは、子どもの遊びから学びへの移行支援カリキュラムの開発や、特別なニーズをもつ子どもが安心して学び合えるインクルーシブな学びや、子どもの生活感情に根差した学習動機を、文化の創造へひらく学びを構築する可能性を包摂している。
- ・ナラティブ・ラーニングで興味深いのは、それが、子どもの人間発達援助のためだけの方法論ではなく、同時に、おとな（教師／発達援助者）の人間発達援助のための方法論でもあり、さらには、研究者（大学教員等の教師教育者）の人間発達援助のための方法論でもあるということ。³⁷

これらの庄井の考えるナラティブ・ラーニングの集成から、庄井のナラティブ（物語論）を取り入れた臨床教育学の方向性が伺える。それは、子ども、さらにはおとな（実習生・教師・研究者）を含めた活動（遊び／演劇）を含んだ関わりという、教育的な活動を行うことである。すなわち、実際に子どもと教師が相互に関わりながら物語的な活動を展開する中で、子どもの全体的な成長を促す学習法なのである。

以上が、物語論（ナラティブ）を取り入れた田中と庄井の臨床教育の理論である。この両者は、物語論という同じ理論を基盤とし教育に取り入れているが、両者の理論を比較検討して行くと、物語論の取り入れ方に違いがあり、両者の教育論の特徴が見えてくる。田中は物語論の中にある受容的な関わり方、一種のセラピー的関わりをすることによる子どもの心の開放から、対象とする子どもを心的に再構成させていく過程をとる。その一方、庄井は遊びや演劇という活動を通して社会的関わりを子どもたちに与える方法を取り、さらにその中から自己の固有性を発見させるというのだ。

ここで再び、第一章で検討した社会構成主義の立場を思い出したい。社会構成主義は、「知識は社会関係の中にある」という理論的立場を取る。人が相互に関わり合う、つまり、人と人とが意見を交わし合うことで再構成はされていくのである。物語論はこのような社会構成主義の理論に基づいた理論である。ここから考えられること、すなわち、両者の物語論を取り入れた教育方法は、社会構成主義の理念をいかに吸収して教育に取り入れているかの現段階を見ることにより、田中と庄井の取り入れた物語論を美術教育に引き受ける方向性を示すことができるのではないか、ということである。特に社会構成主義を説明する時に欠かすことの出来ない“社会的関わり”と、その関わりから生れる自己の“再構成”

を焦点とし、両者の理論を検討していきたい。

では、まず最初に田中の物語論を取り入れた教育論の現段階から見て行く。太田氏の実践から分かるように、田中のセラピー的な関わりを重視する教育論は、子どもが教師の受容的態度から自分の心を開放することができ、最終的に再構成を遂げていることは評価に値する。つまり、「支配的ストーリー」に対して様々なストーリーとの出会いを通して、自己を再構成していく。そうした自分を語ることによって「生きられる」自己を生み出し、発見していくという、自己についての語りに議論を集中していくところは、社会構成主義の物語論とも通じる大きな特徴である。しかし、その再構成をする時、社会構成主義の立場は、人と人とのより密接した関わりにあるというのである。田中の理論は、片方が受容的になり、相手を受け入れる姿勢を取ることが1つの特徴である。要するに、社会構成主義の立場からすると、田中の物語論を取り入れた教育論は、社会的関わりの点において不足していることが指摘されると考えられる。

次に庄井の理論である。庄井はナラティブ・ラーニングを遊びや演劇とし、教育活動に取り入れることで、世界を物語り合うことを促している。つまり、庄井の物語論を生かした教育論とは、自己を語ることに集中するのではなく、活発に他者とともに物語の世界を展開する活動をすることによって、知的その他の成長の契機を生み出していくことを重点としている。その社会的関わりから子どもたちは自分の固有性を発見していくというのだが、自己の再構成や発見そのものを求めているのではない。また、庄井の言葉の中で自分の固有性といっても、この固有性は確立されてしまうのか、それとも社会的関わりの中で常に変化をしていくのかは語られていない。社会構成主義の立場は、固有性の確立はありえず、社会的関わりの中で常に変化をするものとされる。

このように、両者の理論は社会構成主義の理論を含意しながらも全ての性質を含んではいないことが分かる。よって、両者の物語論の受容箇所を、美術教育へと引き受けて行きたい。

第二節 物語論を組み入れた美術教育理論の検討

本節では、物語論に基づいた美術教育論の検討をしていきたい。先に物語論を取り入れた美術教育の実践と研究はほとんどないと指摘したが、管見の及ぶところ、本論の関心と主なる語りで物語論を美術教育的研究に生かしているのは、柳沼広寿氏だけである。そこで、ここでは、柳沼の「美術教育における物語論的転回—ナラティブ・アプローチの可能性—」という研究を基にして、その理論の特徴を概観するとともにその現状や問題点を挙げ、物語論を取り入れた美術教育論の検討をしていきたい。

柳沼は、物語行為が注目されてきた経緯及びその基礎概念や理論的な特徴を述べることから始めている。

最初に、柳沼が美術教育に物語論を取り入れる経緯には、歴史をめぐる社会的背景の流れが関与していることを次のように示す。

「歴史の終焉」をめぐる議論において、その契機となったフランシス・フクヤマが終止符を打ったのは「ただ一つの一貫した進歩のプロセス」としての「歴史」であった。それは単なる過去の出来事や真実の積み重ねではなく、ヘーゲルの弁証法が展開される時間軸を意味している。とはいえ、この言説は時間を生きる我々に疑問を抱かせずにはいられない。この「歴史の終焉」の後で、我々にとっての「歴史」がいかにして可能になるのかと。その問いに対するヒントを野家啓一は「物語行為 (narrative act)」に見ながら次のように述べている。

実際に生起した出来事は物語行為を通じて人間的時間の中に組み込まれることによって、歴史的出来事としての意味を持ちうるのである。³⁸

つまり、第一章の社会構成主義の理論でも述べてきたように、自己の語りが社会的関わり、すなわち人と人との相互的な意見交換を通して自己を再構成していく原理と同様、歴史を社会的関わりの中で語り合うことは、かつて生じた出来事に対しての意味づけがされていく可能性を抱きうるというのである。

そして柳沼の視点は美術へと変わる。美術史の流れにおいても、「美術史の終焉」としての議論が展開されてきた、と。そこで柳沼は那賀貞彦の言葉を受けながら、美術が物語論を取り入れていくプロセスを投げかけている。

(那賀貞彦はフクヤマの言説に触れながら、)「あるいはまた“アメリカ現代美術の歴史の終わり”をも意味するのかも知れない」と同時に、その最終段階の美術現象を受けての美術教育が始まる可能性に言及している。ここで那賀は、「美術のおわりにおいて美術教育のはじまりがある」と述べている。³⁹

「歴史の終焉」の議論より、歴史は社会的関わりを介することでかつての現状を意味づけすることを示したが、この理論を「美術史の終焉」に応用した時、かつての美術が社会的な関わりの中で語られること、つまり、従来の美術が人々により批評されることで、美術は再考され、そこで人々が取り上げた美術の要素を美術教育へと導入していく道筋が考えられる。しかし、柳沼はその過程に対して異なった美術教育の視点を提示している。

美術教育の現場で日々子ども達との実践構築に携わりながら直観的に感じるのは、美術教育の現場に必要とされているのが、他者によって「対象化された美術」よりも、むしろ自らが、美術を対象化する作業そのもの、言い換えれば「美術を物語る行為」なのではないか。⁴⁰

つまり、柳沼は実際の美術教育の現場で必要とされていることは、決定された美術教育を子どもに与える行為ではなく、子ども自らが美術をしていく道のりに重点を置くことなのではないか、ということである。物語論を美術教育に取り入れるということは、社会的関わりの中で美術を再構成していく過程ではなく、美術を子ども自らが表現していく行為、すなわち、社会構成主義的に言うと、自己の表現を社会的関わりの中で構成していく行為にあるということなのである。

では、柳沼は子ども自らが美術を対象化していく過程にどのような可能性が存在すると考えているのだろうか。柳沼の提出する根拠と見られる論を検討して行きたい。

- ・（柳沼はこれまで「認知的方略の自覚化」を美術教育の重要な課題として提言してきた。）自らの「認知的方略」つまり、自分がどのように感じ、表現しているのかをメタレベルで捉えることにより自らの主体的な表現への「転移を」意図した。⁴¹
- ・（前述の）視点からの実践を重ねる過程で、次第に「認知システム」の作動自体よりも認知する主体の前後における変容に関心を惹かれてきた。⁴²
- ・ 認知することには、自らの過去と未来をつなぐ自分自身の姿があり、その時系列に紡ぎ出される文脈（物語）が、表現のリアリティにとって重要な役割を占めているからである。⁴³
- ・ さらに、その物語は、無数に存在、言い換えれば、生きる現実の様々な位相に現出する可能性を持っている。そして、その物語を創出することは、今まで気付かなかった自分や新たな可能性への気づきにもつながるともいえる。⁴⁴

以上のように、柳沼は美術活動において、自分は対象とするものに、どう感じたのか、それをどう表現しているのか、ということを経験レベルで捉えることで自らの主体的な表現が可能になるのではないかと考えているのである。

また、これらの実践を経て柳沼は、あることに注目している。それは自己の表現を捉える前と、その後が生じる変化に対しての関心である。なぜその関心が生れたのだろうか。それは、自己の表現をメタレベルで捉える時、つまり、自分の過去におこった事象や未来に期待される事象を同時に含みながら捉える時、その無限ともいえる時間の中で社会的関わりを通して自己の物語が構成されることが、自らが感じて表現したものに存在感を与える重要な役目を担う点にあることを指していると解釈できる。

社会構成主義の理論的立場で示してきたことを再確認しながら考えると、自己の物語が構成される時、それは社会的関わりの中で生成されるものとされる。このような物語は、人生において様々な場面で見られ、さらにその物語が終点を迎えるまでに、多くの事象が時系列を超えて繋がっていく。すなわち、柳沼は物語が生成されていくことで自己の新たな発見や可能性が生れるという期待を支持しているのである。

以上が柳沼の物語論を美術活動に取り入れていくことになった経緯である。これを踏まえ、次からさらに詳しく長沼の検討する美術教育の理論を見ていきたい。

柳沼は、このように社会構成主義（social constructionism）を背景にして、現実や歴史が言葉によって構成されるという思想的な潮流は「言語論的転回」と言われていると語る。特に言葉を紡いだ分客に重心を置いて「物語論的転回」とも言われるが、臨床心理学、特に家族療法においてその動向が顕著に現れ大きな成果を上げていると言う。その一つが「ナラティブ・アプローチ」だと指摘し、臨床心理学におけるセラピストとクライアントの関係を教師と生徒に置き換えたとき何が見えてくるのかを考えはじめる。⁴⁵つまり、柳沼は、人と人が語ることを通して、言葉が現実を作り出すというナラティブ・アプローチに目を向け、それを美術教育に取り入れる。要するに、物語論的転回的美術教育における必要性を示しているのである。

さらに柳沼は、これまでの美術教育に対しての問題を指摘しながら、その中で物語論の可能性を示している。

現代の美術教育は、美術の流れに追随することによって教育的な正当性を獲得しようとしているというのだ。その意味することは、歴史的な蓄積としての美術現象を構造化し教育的行為へと翻訳するばかりが美術教育の意義ではないことであると述べている。すなわち、過去の美術的な物事を評価し、そこから取捨選択されたものを美術教育へと組み替えることだけが美術教育のもつ価値ではないというのだ。美術は、人間の生後、幼児から青年に至る世代の発達段階において、経験すべき美術の意味があると指摘する。また、戦後50年の論議の蓄積より差し迫る経済状況がまさに死活問題であり、制度的な再編の流れにおいて教科消滅さえ現実になりつつあると言う。それは、新自由主義的な潮流が急速に教育界を席卷し、アカウンタビリティ（説明責任）やエビデンス（証拠）を提示できないものは生き残れない構図を形成している。行政の施策としてのトップダウンと、消費者（親や子ども）からのニーズとしてのボトムアップが強力な板挟みとして機能し、まず

美術教育を押し出そうとする現象が生じたと述べる。このように、美術教育には、人間の発達論的な部分からの教育を軽視していたり、美術教育を教育の中から押し出そうという現象が起こったりする問題が挙げられているのだ。柳沼は、この2種類に分類できる美術教育の問題を取り上げるのだが、この問題に局面するにあたりこの時代を乗り越えるための確かな力を携えた戦略が急速に要請されていると述べ、このような言葉を提示する。「確かなリアリティ」あるいは「実感を伴った遊び」である。つまりここで柳沼は、美術教育が抱える問題に対して「確かなリアリティ」と「実践を伴った遊び」を生み出すためには物語がしっかりと備わった美術教育をすること、すなわち、美術教育における物語論的転回が、解決へ導くと提示しているのである。⁴⁶

では柳沼の提示する物語論を取り入れた美術教育を見て行きたい。まず柳沼は永守基樹が「もの派」の洗礼を受けた教師が創始した教育が（「モノ派」教育でも「場と空間」教育でもなく）造形「遊び」と名付けられたことに対して、「遊び」という概念を以てしても子どもとミニマリズムの接点＝関係性は強固ではなく相互解釈性を持ち得ていないと指摘し、つまり、「造形遊び」は美術教育における内容と方法の拡大の論理としてのみ機能してしまったと言及したことに賛意を示す。そして柳沼は美術教育に対して「美術を物語る場」にするという観点を示す。例えば、「造形遊び」などが内容と方法を拡大すればするほど、表現する主体としての子どもたちにとって「物語る」材料が豊富に内在していることを意味するようになり、その語りの内容を紡いでいく作業の中にこそ人間・芸術・教育の関係性を発見する可能性があると提示する。⁴⁷すなわち、造形遊びの中で物語行為を通すことで現れてくる自己の主體的な表現は、造形表現においてその内容と方法の種類の拡大していくことと比例し増していく機能を果たしてくれる可能性を含意するという意味で捉えているのである。

柳沼は、美術教育におけるナラティブ・アプローチを語る前に、物語（ナラティブ）の基礎概念に対しての解釈を示している。

ナラティブには「物語、話、話術、語り口」というように物語の内容と語る行為が包含されているとし、物語論において用いられる「語る」という言葉は、型（形）の活用形であり、「型・取る」から派生しているという。それは語るという行為が何らかの形式に則って伝えるという特徴である。故にナラティブは、具体的な出来事、事象と事象の間をつなぎ筋道を立てる言語形式であり、その行為を通じて意味を生み出していくと理解している。

⁴⁸

また、物語は過去の出来事や経験をつないでいく解釈行為であると同時に、自分自身に対する解釈行為、言い換えれば自分への意味づけ行為とも言えるだろうと述べる。つまり、語ることによって自分の経験に意味づけをしたり、自分を説明することで新しい自分を見つけたりすることができるというのである。そしてそれらは精神医学・臨床心理の現場で大きな力を発揮することになると言う。⁴⁹

さらに柳沼は、ヴィゴツキー（Vygotsky）が思考と言語の関係を「思考の言語における

誕生の過程」と捉えるという、言語を媒介とする思考を学習の基本だとし、人間は思考してから語るというよりも、語ることによって思考する、ということをも参考にして美術教育への取り込みを提示する。ヴィゴツキーのいう思考と言語の関係をイメージと表現に置き換えて考えてみると、芸術表現におけるイメージの形象化といった図式に対して示唆をもたらしてくれるという。つまりこの指し示すことを例えると、絵画活動において、イメージして絵を描くのではなく、絵を描くことでイメージは生まれてくる、絵を描くことで自分の言葉と結びついていくということである。それは予め自分の中に決定されたイメージが存在しているのではなく、絵に表現していく過程でイメージは生成されていくという図式である。

柳沼は、このように、「内在するイメージ」を持たないとも指摘されている現代の子どもたちに対して表現行為の過程からイメージが誕生するという図式は、授業方法として新たなアプローチの可能性をもたらすことになると語る。⁵⁰

次に、臨床の現場におけるナラティブ・アプローチを検討しながらそれを美術教育の現場への展望とすることを語る。それは、精神医学・臨床心理の分野におけるナラティブ・ラーニングを社会構成主義の「現実社会的に構成される」「現実的言語によって構成される」「言語はナラティブ（語り、物語）によって組織化される」という前提から示されている。第一章で述べてきた社会構成主義の理論的立場を視点として考えると、臨床場面でクライアントが自分自身に対して問題視する「症状」は、当然「実体」として存在するわけではなく、日常における言語活動によって構成されるという。つまり、その「症状」は、言語活動によって変形されうるものなのである。⁵¹

このような、クライアントから発せられた言語を、精神医学・臨床心理の分野における専門家が受け取ること、つまり語り手と聞き手の関わりを構造を通すことにより、症状として現れるのである。そして語り手が社会的関わりを介することは、常に一定の症状として汲み取られるのではなく、クライアントと専門家の言語活動が行われるに比例して、その症例は幾多の変化を繰り返すのである。そのような、精神医学・臨床心理の場面におけるナラティブの可能性は、美術教育への何らかのアプローチになるのではないかということである。

美術教育へのアプローチ、それは表現行為に対して自信や意欲を喪失している子どもに対するものであると言う。柳沼は、そのような子どもに対して、とにかく「絵が下手だ」「経験不足である」「メディアの影響である」「指導技術が未熟だ」などと、原因を措定しがちであると指摘している。さらに、この問題には、教師と子どもの言説行為が含まれていると言うが、そこにあるのは「精神的な抑圧」だと柳沼は考えている。⁵²つまり、このような教師と子どもの関わりは言語による関わり合いと取れる一方で、その言葉の表現内容が子どもの表現活動を抑圧させるものとし、悪い方向に影響を与えるのである。つまり、子どもがますます表現活動に意欲を喪失させるという悪循環へと繋がっていくのである。

このような、教師と子どもの間に生じる言葉の問題を解決させるため、柳沼は、野口雄二が指摘する、精神医学・臨床心理におけるナラティブ・アプローチの実践をしている研究者のある共通点を示すことにより検討している。その共通点とは、「いま語られているナラティブ」＝ドミナント（優勢な）ストーリーと「いまだ語られていないナラティブ」＝オルタナティブ・ストーリーという異なるナラティブを対比させることである。このことを次のように表現している。

何らかの困難を抱えている人物にとって、問題はすでにその人物の評判や評価を生み出す一つの問題を形成している。そして当の本人は、いま、そのストーリーを語っているのであるが、これを「問題の染みこんだストーリー」として捉えている。なかなか分離できない「染みこんだ」問題。それを染みこませてしまったのは誰かといえば、本人と本人をとりまく人々（我々）である。彼ら（我々）の「問題」解決の努力がむしろ「問題」を染み込ませ存続させている。

さて、このように問題の中心となったドミナント（優勢な）ストーリーに対して、「いまだ語られていないナラティブ」をオルタナティブ（代わりの）・ストーリーとして作り上げることが一つの目標となるのである。⁵³

このように、ドミナント・ストーリーに縛られることによって、語られる可能性を持つナラティブが支配されてしまうことは、社会的関わりの中で発せられる可能性を持っていた言葉も同様に支配下に置かれるということである。これは意味生成の多様化を妨げる行為として社会構成主義の観点から見ても指摘されるべき点である。そこで柳沼はこの問題に対して、精神医学・臨床心理のナラティブ・アプローチの実践研究をするホワイトらのドミナント・ストーリーの呪縛に陥ったクライアントに向けての考案を基にした、オルタナティブ・ストーリーの構築を可能にする3つの段階を踏んだ方法を提示し、そこから子どもの表現における問題に対しての解決策を示している。⁵⁴

最初に、ドミナント・ストーリーの呪縛に陥ったクライアントとは何を指すのかを、説明すると、クライアントは、自分の抱えている問題が、本人固有のもの、本人の人間性に「内在」されたものと考えてしまうという。そしてそのような考えは精神的苦痛だけでなく、問題そのものを増幅させてしまうというのである。従って、とりあえず必要なのは、その症状が本人の問題ではなく、本人以外にあるものとみる「外在化」の手立てなのだという。

このような自分の抱えている問題によって悩まされるドミナント・ストーリーに支配されたクライアントを救うべく、考案された方法なのである。

第一 「問題」にあだ名をつけて人格化する。

- ・その「問題」が本人や周囲の人々にどのような影響を与えてきたかを対話

の中から探っていく。⁵⁵

第二 「問題の存続に関する彼ら自身の影響」を探っていく。

- ・「問題」に振り回されてきた面以外に「問題」を自ら許容してしまった面、言い換えれば「問題の存続」に協力してきた面や、「問題」に立ち向かった経験、「問題」を無視した経験、あるいは「問題」に振り回されずに済んだ経験など（これらをホワイトは「ユニークな結果」と呼んでいる）を浮かびあがらせていくのである。⁵⁶

第三 そうした「ユニークな結果」が一体何を意味しているのかを考える。⁵⁷

以上の3段階が臨床の現場におけるドミナント・ストーリーの支配を打ち破り、オルタナティブ・ストーリーを生み出していくためのステップという。さて、ここで注目していきたいのが、「ユニークな結果」が何を導いてくれるのかということである。

ホワイトによると、ドミナント・ストーリーには「生きられた経験」が十分にあらわされていないとみる。そして、「ユニークな結果」こそが「生きられた経験」であり、オルタナティブ・ストーリーを構築する誘引力となるのであるという。⁵⁸つまり、ユニークな結果とは、自分の抱える問題を様々な視点をもって再び見つめていくことを指しており、以前とは異なった視点で問題を見ることから発見される新たな面が、問題は自分の中に存在するというドミナント・ストーリーによる支配から抜け出させることができるというのである。

柳沼は、ホワイトのいう「外在化」とは、いわゆる「メタ認知」の一つの形態であると述べる。この「メタ認知」とは、自分自身をメタ・レベルから客観視し、自分の行動をモニタリング・コントロールすることを目指すという。⁵⁹ナラティブ・アプローチにおいては、クライアントがオルタナティブ・ストーリーを作り上げていく過程は、まさに自分自身をメタ・レベルから発見していく道のりであるというのだ。自分に内在していると考えた問題に対して、様々な視点をもって再び考え新しいナラティブを生成していく行程がまさにメタ・レベルからの発見といえると考えられる。

このような「メタ認知」を取り上げたのには理由がある。柳沼は、表現活動における同様の視点を「認知的方略の自覚化」として研究してきたという。「認知的方略」とは、「自分の感じ方における構え」であり、それは、自分が何に対して「美しい」と感じ、いつ「芸術」とみなしているのかという自分の姿であると述べている。柳沼は、このような自分を自覚できるような授業を通して、美術表現における主体性をはぐくみたいと考えている。さらに柳沼はこう語る。このような研究をかさねる毎に、「認知システム」の作動自体よりも認知する主体の前後における変容が重要であるように思えてきた。言い換えれば、変容を生み出すつながり（文脈）としての「物語」が、美術表現における「リアリティ」にとって決定的に重要なのではないのかというのである。⁶⁰

以上のように、柳沼は臨床の現場におけるナラティブの要素を検討することで、ナラテ

ィヴを取り入れた美術教育に新たな可能性が生成されるのではないかという期待を抱いていることがわかる。では、柳沼のいうナラティヴな美術教育を見ていきたい。

最初に、ナラティヴ・アプローチについて次のように示している。

子どもの表現において、まず「表現が生み出される文脈」を見出す作業にその可能性を探ることができる。「表現が生み出される文脈」とは、表現活動の前後をつなぐ関連であり、表現内容を特長づける根拠になるものである。そして、それは意識的にも無意識的にも行動の基底に存在している筋道である。例えば、性格や癖、その時の感情、家族や社会というそれぞれに独特の生活環境など、さまざまな位相において、本人を特長づける文脈が関わってその表現を作り上げている。当然のことであるが、まさに、その筋道の自覚にこそリアリティを感受することの可能性が存在する。⁶¹

つまり、子どもが今表現しようとする中に、その子どもの過去と現在と未来の事象が関わっていること、すなわち、その子どもの背景にあるさまざまな側面同士が結びついていくことが、子どもの表現する内容を表していくというのである。そして、事象の結びつきに自らが気づくことは、自己の表現がよりリアリティを増していく作用を与えるというのだ。

柳沼は、この文脈のこと、つまり事象の繋がりとはドミナント・ストーリーであるともいう。美術表現を苦手と感じさせる事象が繋がることにより、子どもは苦手意識に支配されてしまうのである。そこで、柳沼はナラティヴ・アプローチとして、まず自己の表現について客観視することができるよう演出し、さらに、ダイアログの過程で表現活動における様々な行為や仕草が引き起こされたつながりを掘り起こしたり、新たな意味づけの可能性を発見しつつ、オルタナティヴ・ストーリーを構築していくと語る。⁶²子どもは物語行為を通して、表現に苦手意識を抱いていた支配的なストーリーから、表現を可能にするための新たなストーリーを開花させていくというのである。

さらに、子どもの美術活動における問題として取り上げられる、表現活動への自信や意欲の損失は本人のせいではない。本人をとりまく人々による美術を巡る言説のネットワークの中に問題が孕まれていると語る。⁶³つまり、前述したように、教師が子どもに対して表現を抑圧してしまうような言葉を投げかけることに対する問題を指している。⁶⁴

そこで、臨床におけるナラティヴと同様に、美術表現の問題を問題たらしめていたスタンスから解放し、新たな角度から「ユニークな結果」を模索することにより、むしろ本人の表現行為には大きな意味と価値が存在し、独特の感性が発現していることが別立てのオルタナティヴ・ストーリーとして構築されることになるというのである。したがって、ナラティヴ・アプローチによって抽出される物語は、その子どもにとって表現のリアリティを感受するための基盤であり、同時に自己存在の確認へつながるものと考えられるという。

つまり柳沼の検討する物語論を取り入れた美術教育とは、子どもが自分の表現を様々な

視点から言葉にして見つめ直すこと、すなわち、自分は何に対して美しさを感じたのか、自分は何が面白いと感じているのか、自分の思う芸術はどのようなものかを自らの言葉で語ることで、今まで自分の表現の可能性を狭めていたドミナント・ストーリーからの解放を可能にすることにある。それは、語ることを通して新たな表現を発見すること、つまり、オルタナティブ・ストーリーの生成であり、その自分の感じることを自覚することで、子どもの美術表現は、よりリアリティを与える役目を担っていくというのである。さらにその行為は、社会構成主義の理論から考えた時、自己を物語ることへと繋がるゆえに、自己存在の確認へと通じることが分かる。

以上が、柳沼の美術教育へ物語論を取り入れた研究である。この理論は美術教育におけるナラティブ・アプローチの可能性を示すものであるが、特に、ドミナント・ストーリーとオルタナティブ・ストーリーが子どもに与える影響が注目すべき点だと考える。

このように、柳沼もしたように物語論を取り入れた美術教育は過去的美術教育実践・理論や、今日的美術教育実践の中での表現を、物語るという視点から見直してみることによって、美術教育の新しい視点を開拓するのではないかと考える。

しかし、そうした物語論を基礎とした美術教育の実践と理論を具体的に検討していくうえで、これまで取り上げてきた柳沼宏寿の議論に対して、そこには理論上根本的な欠落があるのではないかと指摘せざるをえない。それはつまり、社会構成主義を理論的土台とした物語論を基礎とするということは、従来美術教育の理論的枠組みを根本的転換することを指すということである。柳沼は子どものたちの美術表現のレベルに物語論を生かすという実践的な方向を示唆したが、物語論がこれまでの美術教育の理論枠組みに根本的な変更を求めることには言及しておらず、表面の実践上の示唆にとどまったといえる。

そこで、次章では、まず従来美術教育理論について物語論の視点から検討を加えることから始め、具体的な実践の解釈を行ってみたい。

1 田中昌弥 『臨床教育学の課題とナラティブ的探究—教師の専門性と子どもの世界を読み開く—』 臨床教育学研究 第0巻 2011年 pp.44~45

2 同上 p.45

3 同上 pp.45~46

4 同上 pp.45~46

5 同上 p.47

6 同上 pp.47~48

7 同上 pp.49~52

8 以下の事例は同上 pp.52~53 参照

9 同上 p.54

10 同上 p.54

11 同上 p.54

12 同上 pp.54~55

13 同上 p.55

14 同上 p.55

-
- 15 庄井良信『ナラティブ・ラーニングの概念と研究デザインー生成的実験法 (genetic experiment) の臨床的拡張をもとめてー』 p.58
- 16 同上 p.58
- 17 同上 p.59
- 18 同上 p.59
- 19 同上 p.59
- 20 同上 p.59
- 21 同上 p.59
- 22 同上 p.59
- 23 同上 p.60
- 24 同上 p.60
- 25 同上 p.61
- 26 同上 p.61
- 27 同上 p.61
- 28 以下の物語の要約部分は同上 pp.61~62 参照
- 29 同上 pp.62~63
- 30 同上 p.63
- 31 同上 p.63
- 32 同上 p.63
- 33 同上 p.63
- 34 同上 p.63
- 35 同上 p.64
- 36 同上 p.64
- 37 同上 p.37
- 38 柳沼宏寿『美術教育における物語的転回ーナラティブ・アプローチの可能性ー』 p.473
- 39 同上 p.473
- 40 同上 p.473
- 41 同上 p.473
- 42 同上 p.473
- 43 同上 p.473
- 44 同上 p.473
- 45 同上 p.473
- 46 同上 pp.473~474
- 47 同上 p.475
- 48 同上 p.475
- 49 同上 p.476
- 50 同上 p.476
- 51 同上 p.476
- 52 同上 p.476
- 53 同上 p.477
- 54 同上 p.477
- 55 同上 p.477
- 56 同上 p.477~478
- 57 同上 p.478
- 58 同上 p.478
- 59 同上 p.478
- 60 同上 p.478

⁶¹ 同上 p.478

⁶² 同上 p.478

⁶³ 同上 p.478

⁶⁴ 同上 p.478

第三章 物語論に基づく子どもの美術表現と美術教育実践の視点

第一節 過去の美術教育理論の批判的検討

本節では、山田康彦氏の「戦後美術教育論の検討—イメージと感情の発達研究へ—」という過去の美術教育理論を検討した論文を基に、戦後日本の美術教育を代表した創造美育協会と新しい絵の会を取り上げ、その理論と実践を物語論の視点から検討し、そのことにより、物語論が、従来の美術表現の理解の仕方とどのように異なり、どのような新しい枠組みを示すことができるか明らかにしていく。

特に、創造美育協会は自己の内なる感情や欲求の表現を美術ととらえ、新しい絵の会は生活現実の反映を美術ととらえていた。そうした美術表現観を、社会構成主義の物語論の視点から検討したい。

山田の検討は、戦後1952年に設立された、自由と個性を尊重した美術教育を主張する創造美育協会（以下、「創美」と略す）と、同じく1952年に設立された、「創美」の心理主義や感覚的な作品評価指導を批判し、生活綴方教育の思想に学ぶ、新しい絵の会（以下、「絵の会」と略す）による議論を中心とした検討である。山田は主に、「創美」の理論リーダーである久保貞次郎と、「絵の会」の実践と理論リーダーである箕田源二郎の議論を中心に検討している。これらを基に、2つの教育実践の特徴を捉え、物語論は従来の美術教育の理論に対して、どのような違いがあるのかを示しながら、物語論による新しい美術教育の理論枠組みの構築を検討していきたい。

社会構成主義を基盤とした物語論は、自分の物語を語る「語り手」とそれに関与する「聞き手」の相互関係から成り立つこと、真実は自分の中にでも外にでもあるのではなく、他者（社会）との関わりにより生成されること（人間は語ることによって新たに意味を見出す）を基盤とした理論である。過去の美術教育をこの観点から検討した時、いかなる異なりが現れてくるだろうか。「創美」と「絵の会」の美術教育を捉えることでその特徴を見ながら、物語論の視点からその異なりを示していきたい。

（創造美術教育協会の美術教育における特徴）

まずは久保の提示する「創美」の美術教育における目的を示しながら、「創美」の美術教育における理論的枠組みを概観していきたい。

- ① 生まれつきの想像力を発揮させ個性的な人格をそだてること
- ② 感情を豊かにすること
- ③ 精神衛生

以上の3点が「創美」の美術教育の目的であると挙げられている。さらに子どもの発達について久保はこのように主張するという。

人間の教育はこの動的な創造的衝動を励まし、子どもの個性的人格をじゅうぶんにのびさせることにその原則をおかねばならぬ。そして美術教育もまたその役目の重要な一部を占めるものである。即ち子どもが美術を生産し、子どもの生まれつきの想像力を発揮し、健全なおとなへと到達する。現代の機械文明のなかで子どもは、内部の自己を、それぞれの年齢の段階で十分発揮しているとはいえないということだ。彼らは年齢ごとに、成熟を重ねていない。¹

上記のことから、「創美」における美術教育は、子どもの内部にある自己を自由に表現していくことが子どもの発達において必要だと考えていることが分かる。そして、子どもが生まれながらにもつ想像力を十分に発揮することにより子どもの個性的人格を育てる、つまり想像力が発揮されることが子どもの発達において重要な働きをもつというのである。よって「創美」の美術教育はこのような目的を達成するために構成されていることが示唆される。では、ここで浮かんでくる「創美」における美術教育の方法とはいかなるものか、という疑問を久保の示す指導観に基づいて解いていく。

「創美」の美術教育は、子どもの欲求や衝動を契機に自由に絵を描かせ、自分の感情を表現させることによって、子どもの感情をそだてようとしたという。創作は、子どもの感情の自由な表現であるべきだ。子どもは自由であれば、自分の感情をいつわらずに創造するもののなかにあらわす。このように子どもが美術を通じて自分の感情を表出する経験をつみ重ねることが、子どもの感情を豊かにみらせることになる。²

久保の主張に現れるように、「創美」は子ども欲求や衝動という、その子どもが主体となり自由に表現する絵の中に、当人の感情が表されるというのである。そして感情を表現することが、子どもの感情を育むことを可能とすると考える理論なのである。

（新しい絵の会の美術教育における特徴）

「絵の会」の美術教育は、「創美」に対する批判的な考えから生まれた理論である。「絵の会」の中心人物である、箕田源二郎は「創美」に対する批判点を次のように示している。

①何のために精神を解放するのか不明確である、②作品の評価が感覚的である、③ガイダンスの行きすぎた適用がある、④指導が非体系的思いつきのである³

このような批判的意識を持った「絵の会」は、50年代には生活画を描くことを美術教育の実践に取り入れるようになる。子どもが生活画を描くことから期待されるものはいかなるものであろうか。それは「絵の会」のメンバーである井出則雄氏によって、このように主張されている。何よりも子どもがその描画行動を通して、現実を見、しっかりと自分の感じ方、考え方、主張といった自我を具体的に表現し得るようにしなければならない。⁴つ

まり、子どもが身の回りの生活や働く人々を対象として絵を描くことにより、そこに生じる現実を目を向けることで自分がどう感じたのか、どう考えたのかを、主体的に表現できるような子どもを育てたいという願いの込められた実践とすることができる。

しかし、「絵の会」は60年代にはいって、学校教育の中の一つの教科としての美術教育のあり方を探ることによって、芸術的諸能力の基礎を教えることを美術教育の目的に据えなおすことになった。すなわち、「客観的な世界の外貌を正しくよみとる能力、かきあらわす能力をどう教育したらよいのか」そして「造形継承をよみとる能力、造形継承に自分のアイデアを形象化する能力」という2つの要求を美術教育の中に取り入れていったのである。これらの教育には、子どもに現実世界に対するリアルな感覚を育てようとする意図があったのである。また、このような実践の移行の意図について、箕田は次のように語ったという。働く人々をかくということがテーマ主義的な傾きをもってしまったという反省もある。感覚がささくれだってしまっただけで微妙な現実の変化について感じとれなくなってしまうという現実の進行に対して、人間的な感覚を保持させていくべきというねがいもあると。客観世界と、表現の関係をたちきってしまおうとする現代美術の動向にたいする批判も含まれている。

山田は箕田の主張を受けながら60年代の「絵の会」の理論に対して次のように検討している。一方では、「創美」を含めた客観的世界と人間主体との関係をたち切った主観的な芸術論に相対し、他方で生活画の基本的な価値は継承しながらも生活画の実践にあらわれた働く人々を描けばよいとするあるいは教師の価値観の押し付けになる傾向に対して、なによりも、現実世界に主体的に関わる中で、その価値や美しさをとらえるリアルな感覚を育てようとしたのであると。⁵

つまり、「絵の会」は50年代の理論の反省点を踏まえ、働く人をただ描くのではなく、生活の中での微かな変化に対しても感じ取ることができるような感覚を育むことができるよう、子どもの主観と現実世界が結びつきを重視しながら、対象物に対しての価値や捉え方、感じ方をとらえるリアルな感覚を育てることが実践として取り上げられてきたのである。

以上が「創美」と「絵の会」の美術教育における基本的理論枠組みの特徴である。この2つの理論は、60年代初頭、集中的に論争が展開されたという。その論争点は次の4点である。①生まれつきの創造力があるか否か、②指導を原則としては行わないのか、あるいは積極的に行うのか③絵を描かせるにあたって、感情が主導的に働くのか、あるいは認識がきわめて重要な位置を占めるのか、である。まさに、子どもの感情を重んじる「創美」と、現実世界を子どもが捉えることを重んじる「絵の会」という両論から生成された論点である。そしてこの論点は、外的世界と人間主体、そして外的世界に対する知覚・認識と感情との関係把握をといった、美術教育における美術表現論の根幹を問う問題である。

では、今までの「創美」と「絵の会」の理論を再度まとめながら、物語論の視点から検討していきたい。

山田は、「創美」の表現における理論を久保の主張を受けて、子どもの絵の表現の中でもっとも大切にしたのは、子どもの<内的世界>だという。それは、久保の次の言葉から解釈できる。

観察による認識の教授は形式的にやると羅列主義におちいる。なるほど描かれたものは表面を整ってきたりするかもしれぬ。しかし貴重なものは子どもの自発性ではないか。もちろんこのばあい、教師がどんなふうに子どもの観察に期待するかによって、かなり結果はちがってくるだろう。すなわち教師が子どもの内部のイメージをどれだけ大切にすることにかかっている……もっと子どもの内部の心を保障してやることだ。

このように、久保は、絵として表現されたものは子どもの心に存在するイメージを大切にすることにより子どもの感情を豊饒させることを期待しているのである。しかし山田は、この<内的世界>は客観世界やそれに対する認識と全く切り離され、独自に育っていくと捉えられたために、両者の相互交渉の中で内的世界が豊かに質的に高い価値的なものへ発展していくダイナミックな過程を探究していく方向は見えず、後に心理分析に向かっていったと指摘する。

このような、「創美」の美術教育は物語の視点からみると、真実、つまり、「創美」でいうところの感情は、子どもの中に既に形成されていると言える。なぜなら、子どもの欲求や衝動を契機に自由に表現させていくことが、既に子どもの中に固定された概念（感情）が含まれていることを示していると言えるからである。また、この理論における表現の仕方は、<内的世界>という子ども個人の感情を取り上げ、そこを発端とし表現していくことから、他者を介する機をもたない。よって、その子ども個人のみによる表現だと言える。物語論は、社会的関わりを通して、つまり、自分の意見と他者の意見が交差する中で、真実は生成されていく立場に立つため、「創美」による<内的世界>のイメージを教師が大切にするという姿勢に見られるような個人の主観だけで真実を生み出すととらえるような見方には立脚出来ない。

「絵の会」は、前述してきたように生活画を描くことにおいて現実社会の認識の重視を主張する。しかし、全ての絵が認識によってのみ表現されると考えていたわけではないことも主張する。芸術的表現では、なぜか論理でつきつめて対象のもつ意味をつかみとるのではなくて形象そのものについて直観づけするといえるというのである。このことは感情によって価値づけすること、感情による対象の把握によってできるのだと考えるという。山田は、このような箕田の絵画表現論を受け取り、現実の生活の中にある事物やそこに生きる人間などの対象と、その持つ美しさや価値を、正確で鋭い対象の知覚認識を媒介として、感情によって価値づけしながら直観し、それを表現するものと要約する。⁶

では、上記における絵画表現の理論を基に、物語論の視点から検討していきたい。「絵の会」は、現実の生活における対象物に対して、子どもの感情によって価値づけ（美しい、

可愛い、芸術的だ）させながら認識することで、リアリティのある絵を表現する。つまり真実は、現実の社会にあると言える。「創美」における検討でも述べてきたが、真実が既に存在することは物語の視点においてはありえないことである。さらに、「絵の会」は主体的に現実社会と関わることで絵画表現を通してリアルな感覚を育てることに価値を置くが、物語論では主体的な関わりではなく、相互の関わりにより意味は生成される立場に立つことを主張する。

また、前述した「創美」と「絵の会」の相違における論争点から発展する絵画表現理論に対しても、物語論の視点から検討してみたい。

両団体の論争点は、外的世界と人間主体、外的世界に対する知覚・認識と感情との関係把握にあるとする山田の理解についてである。この論点は、物語論の視点からいうと人間の外（現実の世界を描く）に真実があると主張する理論と人間の内（子どもの感情を描く）に真実があると主張する理論に変換することができる。しかし、物語論は、人の内にも外にも真実と呼べるものが備わっているのではなく、語る＝表現することによって真実＝意味を生み出すこと、とりわけ人と人との社会的関わりの中から真実が生成されると理解するのである。つまり「創美」と「絵の会」の論争点は社会構成主義を基盤にもつ物語論からいえば、両者とも真実が初めから存在するという理論に立脚しているために、この論争は改めて根本的に見直されなければならないのである。

以上、過去的美術教育理論を物語論の視点から検討することにより、従来的美術教育論の特徴と示しながら物語論を視点として検討した時、どのような違いが発見できるかを考えてきた。そこで、過去的美術教育理論の基本的理論枠組みを基として、物語論を取り入れた場合、美術教育理論の基本的枠組みはどのような構造になるのかを検討していきたい。

- ・「創美」の美術教育の基本的枠組み

子どもの内（生まれもった想像力）を絵に表現することで子どもの感情を育む

- ・「絵の会」の美術教育の基本的枠組み

子どもの外（現実世界を認識する）を絵に表現することで子どものリアルな感覚を育む

上記が過去の理論的枠組みである。物語論は、社会構成主義の理論を基としているため、両理論のように絵を描く以前に抱えている感情やイメージ、あるいは現実世界に対する認識、というような真実が既に存在する立場に立たない。そして、たとえ主体的であっても子どものみの個人的な表現活動の営みは、社会的関わりの進行中に意味が生成されていくことを基盤にしていく社会構成主義の立場からいうと、そのような営みから意味の生成はありえない。前章で示してきたように、物語論は、物語ることを通して自己を発見していくことを特徴としている。それを踏まえるならば、物語論を取り入れた美術教育の基本的枠組みとは、子どもが絵を描く（作品を制作する）まさにその進行の中に自己あるいは意味が表現される、ということなのである。

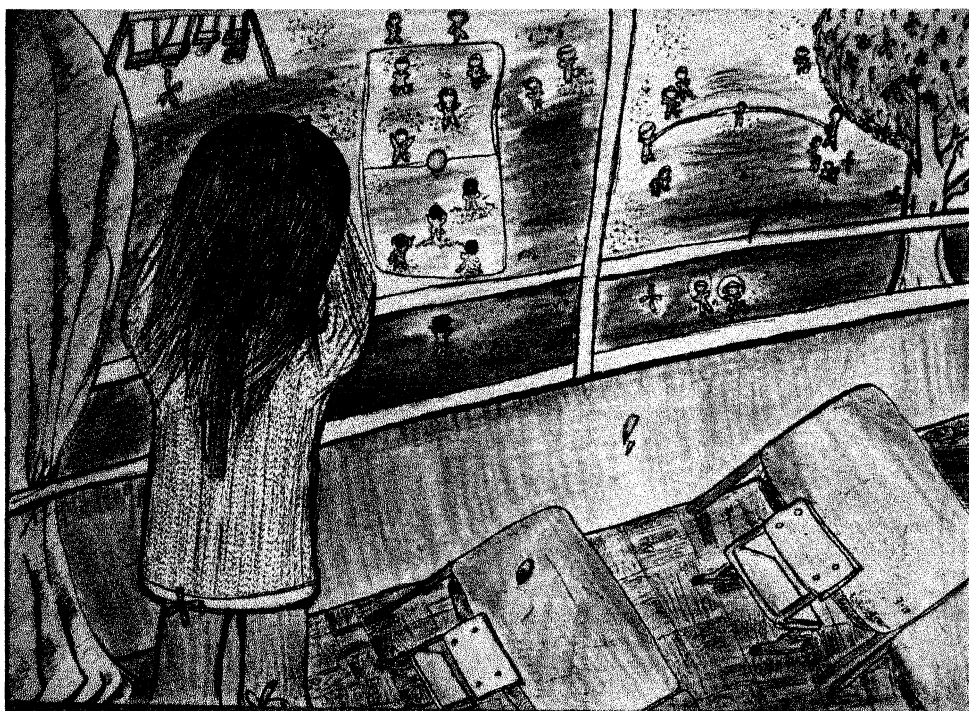
では、この本節で取り上げてきた物語論の美術教育における基本的枠組みを含みながら、

前章より述べてきた物語論の美術教育の基本的観点とその実践に対する適用について次節で検討してみたい。

第二節 物語論に基づく子どもの美術表現理解と美術教育実践の視点

本節では、現代の美術教育実践の事例研究を、中学生の美術表現に焦点を当てて、物語の視点から、その表現を分析し、表現の意味を物語論的に明らかにしていきたい。

本節の分析には、中学生の絵画作品を使用するが、これは、三重県の中学校教師である、田村尚彦氏が2005年度にある中学校の中学3年生を対象に取り組んだ「心にある風景」というテーマの実践の1つである。この実践は、中学生を卒業するにあたって、これまでの幼い頃からの最も心に残った風景を、主に鉛筆によって描いたものである。作品1がその1つである。また、この作品に対して生徒が記した解説をしてみる。田村の実践では、絵の題名と解説を生徒が書く鑑賞シートが配られており、そこには作品1の描き手である中学3年生のコメントが書かれていので、それも絵とともに紹介する。



「もうすぐ卒業…3, 18…」(中学3年生) 作
作品1

題名 「もうすぐ卒業…3, 18…」

- 解説**
- ・ 6年間〇〇小ですごして、もうすぐ卒業が近づいてきた時に外を見ながら色んなことを思い出しているようす
 - ・ 自分が思っていたコト→「もうすぐ卒業やあ。6年間はあっというまやったなあ。」みたいなコトを思い出しながら外を見ている。
 - ・ 外では、低学年の子たちが、なわとびをしたり、おいかけっこをしたり、ドッジボールをしたりしている。
 - ・ 3月になって、桜がちょっとずつ咲いてきている。

以上が作品1の生徒の絵に対する解説である。この解説も分析をする時に活用していきたい。

では、この「もうすぐ卒業…3, 18…」という中学3年生の描いた作品を用いて、物語論の視点からこの作品の表現を分析し、物語論による美術教育の検討をしていく。

(語りの標準的基準と子どもの美術作品との関係)

前節で、物語論の視点から美術の基本的枠組みを見た時、描くこと自体が語る行為そのものとして考えることが可能だということを示してきた。また、第一章第二節で社会構成主義の自己物語における「語る」という行為には6つの標準的基準が存在することを指摘してきた。そこで、その基準に描いた絵がどのようにあてはまるかの検討をしていきたい。すなわち絵を「語り」の基準である①価値ある終点を明確にする、②終点にとっての関連事象を選択する、③事象を並べる、④同一性を安定させる、⑤因果の連鎖を作る、⑥区切りを示す、の6点にあてはめながら、作品1の表現を分析してみたい。

① 価値ある終点を明確にする。

最終的にどのような絵を描くかということである。作品1では、中学校3年生という時点にたって改めて小学校卒業時をふりかえって、今までの子どもだった小学校の自分から、中学校に旅立つある種の寂しさと、中学生になるという新たな期待を抱く気持ちを描こうという終点となるイメージを持って描かれたと思われる。

② 終点にとっての関連事象を選択する。

①の最終的な絵を描くために、どのような場面や対象を選択したらいいかを考える行程のことである。作品1では、卒業を控え、懐かしさや寂しさなどの感情を表現するために、何が必要かを構成するために自分、校庭、小学校低学年の子ども、教室などを選択していった過程が推察される。

③ 事象を並べる。

②で選択された場面や対象を画面に配置していくことである。作品1では、校庭で遊ぶ小学校低学年の子どもの様子を見ている自分、校庭、校庭の遊具、校庭でドッジボールをする子どもたち、同じくなわとびをする子どもたち、桜の木、窓、教室、机、イス、などが作者によって選択された。

④ 同一性を安定させる。

これは、描かれた絵が、きちんと関連性のある場面や対象で構成され、それぞれがある程度一貫した意味や役割を担っているかということである。作品1では、卒業が近づいてきて小学6年生の作者であることや、窓の外に見えるのはかつて自分もよく遊んでいた桜の木が生えた校庭があること、そして教室には、毎日のように使っていた机やイス、窓にはこのようなカーテンがかかっていたというそれぞれの不変な存在だということである。例えば、この作者の思い出の中で校庭に咲く桜がいきなり大理石の噴水になることはありえない。

⑤ 因果の連鎖を作る。

作品1を構成する場面や対象（自分、窓、校庭）が、作者の懐かしいなと感じさせてくれるもので構成されているかということである。作品1では、校庭には作者がいつも遊んでいた校庭がある。そして、かつて自分も同じようになわとびをしたり、おいかけっこをしたり、ドッジボールをしていたことを思い出させてくれる小学校低学年の子どもがいる。また、校庭には、毎年春になると咲いていた桜の木も懐かしいと感じさせてくれる思い出の一部なのである。教室には、自分もかつて遊んでいた校庭を眺めることのできる窓があり、そこから思い出にふける自分がいる。毎日のように使っていた机とイスも今では思い出の品である。というような、①の最終点を表してくれる材料で構成されていることを示している。

⑥ 区切りを示す。

これは1つの物語のはじまりを終わりを指し示す基準である。そのためには、語りのように、ストーリーに時間の概念が必要となる。よって、美術表現において絵巻きや動画ならそのはじまりやおわりを象徴させる何かを表すことが可能だと言えるが、1枚の絵ではなかなか難しいのではないかと考える。

以上が、語りの6つの標準的基準を絵にあてはめて分析した絵画表現における表現の分析である。このように実際にある種の絵には絵も語りと同じような基準に当てはめながら

分析することが可能であることがわかる。つまりある種の絵には物語論と同じ構造をもつのではないかと考えられるのである。

また逆に言えば、美術作品を物語として表現していくことが重要であると考えた時には、このような6つの基準を念頭に置いた美術表現の指導の方向が考えられる。

また、物語論的な作品を生み出すならば、このような6つの基準を踏まえることを提示したい。

(物語論を基礎とした美術教育論の展開)

まず、第一章より検討してきたことを踏まえると、物語論における美術教育は、美術の表現活動・制作活動を自己の語りという視点から捉えるという方法によって実現可能になることが言える。これは物語論を取り入れた2つの教育方法より導き出すことのできた理論ともいえる。それは第二章で検討した田中と庄井の理論の特徴から引き継いだものである。

1つ目は田中の理論である。おとなが受容的に子どもを受け入れる、一種のセラピー的関わりのことを指す。教師が「受動性の回路」をひらき子どもたちと「開放の相互性」を生み出すことで、子ども自己を語る。そして、「支配的ストーリー」に対する「対立ストーリー」を生成し、そこに教師が子どもを「受け入れるストーリー」が加わるなかで子ども自身が自己のストーリーを再構成する「再ストーリー化」の作業を通して「支えるストーリー」を獲得していくような構造である。

2つ目は庄井の理論である。庄井は、他者と物語の世界を展開することに物語論を取り入れることによって、その活動で関わる人と世界を物語あうことを促している。自己を語ることに集中するのではなく、活発に他者とともに物語の世界を展開する活動をすることによって、知的その他の成長の契機を生み出していくことを重点としている。その社会的関わりから子どもたちは自分の固有性を発見していくという。

これら2つの理論展開は、物語論の構造を前者はストーリーを介して自己を語り再構成していくことに取り入れている。後者は、人と関わり合いながら物語の世界を展開していくという活動そのものに取り入れている、ということが分かる。

上記の物語論の受容箇所である、語ることを通して自己を発見するということを引き受けて、美術における表現を通して自己を発見していくと捉えなおしたのである。つまり、表現における自己の語りとは、表現によって自己が生れ示されると捉えことと解釈できるのである。すなわち物語論の視点から見ると絵を描くこと自体が、物語ることになるのである。それは先生や他の子どもと語り合いながら絵を描くようなものである。例えば、作品1は、小学校低学年の時に、なわとびやおいかけっこ、ドッジボールをしたことが楽しかったという思い出があり、作者は中学校3年生になった今、その頃のことをとても懐かしいと思っていることを描いた作品である。そしてこの作者は絵を通してその懐かしいと感じている成長した自分を、先生や友だちに伝えたいという気持ちを包含しながら描いていたと思われる。このような、誰かに伝えたい、という気持ちを抱きながら描くことが語り合いなのである。そしてこのように描くことで語ることで、作者の中には自己が生れていくのである。

また、第二章で述べた、田中の支配的ストーリーや柳沼のドミナント・ストーリーにみられるような、すなわち、こう描くべきである、こう描かなくてはならないという支配のもと描くのではなく、作者が感じたことや思ったこと（卒業が近づいてきた時の気持ちは

どうだったのか、校庭でいろいろな遊びをしたのが懐かしい、など）を様々な視点（もうすぐ卒業だ、という寂しさや、学校での思い出を表すために、窓から校庭を見る自分を描こう、卒業式が開かれた3月に桜が少し咲いていたのを描こう、楽しかった思い出の中の1つであるなわとび、かけっこ、ドッジボール遊びを同じように校庭で遊んでいる小学校低学年の子が様子を描こう）で描くことは、オルタナティブ・ストーリーを生成し、描かれる絵の表現に、よりリアリティを与えることができるのと同時に自己存在の確認、すなわち支えるストーリーへつながると考えられるのである。

本節における分析は主に絵画表現における実践である。物語論を視点とした美術教育には2つの方法があると、田中と庄井の理論に基づいて前述したが、本論においては、主に田中の理論である、語りを通して自己を生成する、つまり、語る＝絵で表現することで自己を生成することに注目して検討を行った。庄井の理論は、世界そのものを物語る教育理論である。それを美術教育に引き受けるとするならば、美術教育における共同的な活動、例えばクラス全員で様々な材料で家を造ったり町を造ったりするなどの活動が庄井のいう他者と物語的に世界を作っていくことになるのではないかと考える。

以上が物語論を美術教育に取り入れた美術表現の分析と美術実践の検討である。これまでの検討により、描くことで自己を生成すること、また描くことは人と人が関わりながら意味を生み出していくこと、という視点を確認してきた。そのような視点から美術教育理論や実践をみなおした時に、子どもたちの美術表現の意味をより深く広く理解できるようになったり、美術教育実践のこれまでとは異なるような展開方向を探ることができるのではないかと考える。本論の最初に述べたような、子どもが抱える問題に対して、表現することで自己を生成するという教育の構造の取り入れや、教師による支配的ストーリーやドミナント・ストーリーを排除することで子どもが感じる抑圧を無くし、生きられる自己、つまり、オルタナティブ・ストーリーを生成することで、克服できる可能性を願いたい。

1 山田康彦『戦後美術教育論の検討ーイメージと感情の発達研究へー』東京大学教育学部紀要 第20巻 1980年 p.246

2 同上 p.246

3 同上 p.246

4 同上 p.246

5 同上 p.247

6 同上 p.248

おわりに

本論では、物語論の視点から、美術教育を考えることを検討してきた。物語論は、社会構成主義の理論的立場である「真実は社会関係の中で生まれる」という人と人とのコミュニケーションによって自己は生まれてくるという立場に立つ。

私は、この論文を書いている最中、よく中学生の頃、友だちとの関わり方がよく分からずに悩んでいたことを思い出していた。いつも一緒にいるが少し気を使ってしまう。友だちだけど、仲が悪くなる時もある。そんな友だちとは自分にとってどのような存在なのか、友だちにとって私はどのような存在なのか。恐らく、自己を探していた時期なのだと、今ふりかえっている。

この物語論を美術教育に取り入れることので子どもの抱える表現やコミュニケーションの問題を解決する道をこれからも探究していきたい。