



Title	自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチによる自己創作
Author(s)	岡崎, 洋三
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2014, 18, p. 55-66
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50830
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチによる自己創作

岡崎 洋三*

要 旨

ミハイル・バフチンの言語観を基盤とする自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチでは、学習者は、表現活動を通じて表現されるものの「作者になる」。これを自己創作と呼ぶ。第二言語教育の領域において行なわれるこのような自己創作が持ち得る可能性には、領域を超えて、教育学や、質的心理学におけるナラティブ心理学の観点からも探求されるものがあり、田中智志の自己創出論とやまだようこのナラティブ研究の観点から自己創作についての考察を行なったところ、やまだのナラティブ研究からの応用可能性を見出した。

【キーワード】自己表現活動、自己創作、自己創出、ナラティブ、むすぶ

1 はじめに

自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチ (self-expression-based mastertext approach、以下SMTアプローチと略称。) は、2009年より大学における留学生対象の日本語の授業において実践が始まったアプローチである。教育実践とともに、これに関わる研究発表もなされてきた。

SMTアプローチとは、西口 (2013) の第9章に述べられているものであり、教師用指導参考書も出版されている (西口 2012b)。このアプローチに関わる口頭研究発表には、西口・滝井・義永・岡崎 (2012)、西口・岡崎・滝井・小原 (2013)、岡崎 (2012) などがある。

2節において、このアプローチによる教科書である *A New Approach to Elementary Japanese* (以下NEJと略称) のナラティブに注目する。教科書の登場人物たちがその自己表現として語るものをマスターテキストと呼ぶが、教科書においてはナラティブと称している。このナラティブを通して語られている語り手の自己に注目し、この自己がもちうる歴史性につい

てとりあげる。これは、筆者自身の教育実践において見いだされたものである。

3節において、西口 (2013) が言う自己創作について紹介する。self-authoring とその日本語訳の自己創作は、前者は文化人類学の領域における Holland et al., (1998) の概念であり、後者は第二言語習得の領域における西口 (2013) のものである。

4節において、第二言語教育における自己創作の可能性について、筆者自身の教育実践から帰納的に導かれた私見を述べる。

5節で、教育学の領域から田中智志の自己創出論をとりあげ、自己創作との関係性を探る。

6節で、質的心理学のナラティブ心理学におけるやまだ (2008) (2010) のナラティブ研究の観点から、自己創作についての考察を行なう。

7節でヴィゴツキー心理学における想像についての中村和夫の想像論をもとに、自己創作を行なう自己の想像について言及する。

* 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

2 自己表現活動と、表現されることになる自己

2-1 入門レベルからの表現学習

西口（2013:145～）によるSMTアプローチでは、入門レベル段階から様々なトピックやテーマについての「学習活動としての表現活動」が行なわれる。例えば、NE J Vol.1のテーマは、「自己紹介」から始まり、次に「家族を紹介する」、そして「好きな物・好きなこと」というものである。通常の教科書では登場人物同士が行なう短い会話がモデル会話として提示され、学習者はこれに第三者的に関与してそれを学習対象とすることになるが、NE Jでは登場人物はそのテーマについての「わたしの話」を学習者に語りかける語り手という存在であり、その語りは一人一人の学習者に向けられている。

このナラティブの学習をへて、学習者それぞれが「わたしの場合、わたしのこと」について話すこと、話し合うこと、エッセイとして書くこと、そして、そのエッセイを読んで話すという学習活動が表現学習として行なわれる。教科書にある語り手のナラティブと、学習者が創る「わたしのナラティブ」の間には、テキスト相互関連性（intertextuality）が働くことが期待されている（西口2013:169）。

学習者が実際に書いているエッセイについてのイメージを与えるものとしては、指導書の西口（2012b:86）がある。

このような表現活動としての学習活動が入門レベルから行なわれる。

2-2 自己と向き合うことになる表現学習

このアプローチでは、学習者が教科書の様々なテーマについて自分のことや自分の場合を表現することを自己表現活動と呼んでいる。この活動において、学習者は無自覚的に、あるいは意識的に表現者としての自分自身と向き合う経験をするようになる。それは、このテーマに関して「今、わたしはこうである」という現在のわたしであり、記憶の中にある「子どものとき、わたしはこうでした」という過去のわたしである。そ

して、さらには未来に存在しうるわたしである。このようなわたしについて、表現活動の過程において、改めてどのようなものであるかと対象化してみることで、考えること、思い出してみることで、想像してみることで、そして対峙することなどが行なわれる。学習過程において表現のための言葉やフレーズについて探したり教師に尋ねたりということもあるが、そういう日本語の学習だけが行なわれているのではなく、学習者は過去の自己や、表現されようとしている自己と向き合う経験をしているということである。

自己と向き合うことを教育目標とするというよりも、そのテーマについて「このわたし」が作者になって向き合うということは、表現しようとする「作者としてのわたし」と、「表現されることになるわたし」が向き合うことになるということである。表現される対象としての自己や、表現しようとするこのわたしとメタ認知的・モニタリング的に向き合うことは、目的やゴールというよりも、過程と結果において生じることでありと筆者はとらえている。

2-3 自己表現の自己表現性

本稿で言う表現活動とは、フィクション的な創作のことではなく、表現者自身がそのテーマに関して経験したこと、思っていること、考えていること、感じたことなどを主体的に表現するものである。西口（2013:150）は、「実用的コミュニケーションと対比して、社交的コミュニケーションと呼んでもいい」と注記しているが、端的に言って、仲間や友人と積極的に話したいことであるとも言える。

このような表現活動では、表現されるものを通じて表現者の個性や個性があらわれやすくなる。その表現を見れば、表現者がどんな人であるか理解し、想像できるものになる。すなわち、自己表現活動というのは、表現されるものにおいて表現者自身も表現されるものである。

このことを逆に言えば、その表現を見ても表現者自身がどのような「作者」であるかが分かりにくいという事例については、自己表現的ではないのか、その自己表現性が分かりにくいということになる。例えば、

学習者が「わたしの国」というテーマについて語るといような場合に、旅行情報的情報やその国について通常よく言われる一般的知識の紹介だけでは、表現者としての「作者」性は見えにくいものになる。

2-4 ナラティブにおいて表現される「わたし」

資料の表1は、教科書のNE J Vol.2のテーマ群のナラティブの「作者」によって、どのような自己が語られているかを、筆者の観点から一覧にしたものである。ナラティブの作者は教科書の著者としての西口光一であり、それと区別するために「作者」と表記している。SMTアプローチの教科書では、ナラティブの語り手は、その表現にかんしての *authorship* を持つ存在なのである。

まず全体的に言えることは、現在のわたしについて語る中で過去のわたしについても語られるということが多く、その一方で未来のわたしについての語りは限られたものとなっているということだ。

Vol.2の二つ目のユニットとなるユニット14では、現在のわたしの楽しみが語られているが、「子どものとき」や「大学生のとき」という過去のわたしのことも語られている。例えば、「わたしは、本を読むのが好きです。子どものときは、いつもうちで本を読んでいた。」「子どものときは、日本のアニメを見るのが好きでした。」(NE J Vol.2 p11)

「子どものときは…」と起点的に発することによって、表現者は過去のわたしについてちょっと思い出してみること、過去のわたしについて今どう思っているかを語ってみるということ、そして、過去のわたしは現在のわたしと比べてどうであるかということについて向き合う機会になりうる。

このような言語活動を通じて、表現者の中には忘れていたことを思い出し、過去のわたしと今のわたしの関係性について改めて考えてみる機会を得る者もいるかもしれない。過去における事実的なものは変わりにくいものだとしても、その事実的なものが持ちうる意味や意義は変わりうる。例えば、昔、こういうことがあった。これについて昔はわたしはこう思っていた。しかし、今はこのように思う、違う見方をしてい

る、ということが起こることがある。例えば、ユニット22は、思い出の中の先生と母親が使役受け身表現によって語られるのだが、最後に、今わたしは先生や母親に対してこのように思う、という今のわたしの言葉でしめくられる。これによって、過去のわたしに対して「現在はこう思っている」という現在のわたしが表現されているのである。

ユニット15では未来のわたしが語られるが、内容が未来のことということであって、時制としての未来を表す言語表現が学習の中心になるということではない。例えば、「結婚については・・・」と言葉を発した場合、結婚は未来に起こりうることだということであって、「わたしは、こういう人と結婚するでしょう」というような文末表現が学習されるというわけではない。

ユニット16の登場人物の西山先生のナラティブでは、西山先生の生活上の変化が語られるが、これを西山先生の成長の話と解釈することもできる。

ユニット18では、親切や手助けを受けた経験が語られており、感謝表現の表現活動が行なわれる。学習者は自分の場合についてふりかえってみることになり、他者に感謝した自分の経験が表現活動において問われるということである。西山先生のナラティブは、未来のわたしの行動についての言葉で始まり、人から教えてもらったことが過去形で語られるが、それは、しかし、現在のわたしが語る未来の出来事についての言葉である。

ユニット19の西山先生のナラティブでは、未来の行動が再び述べられ、これに関する人から聞いた話が語られ、そして、これに対する現在のわたしの想像や期待の言葉で終わる。このユニットでは伝聞・様態の「そうです」が、未来の自分の行動に関わることの表現において学習される。

また、このユニットの登場人物の一人であるあきおさんのナラティブでは、病気の友人のところにお見舞いに行った話が過去形で語られるのだが、これは今日の出来事というようなものであり、あきおさんの今日の日記というふうを読むこともできるものである。過去形で表現されていてもそれを現在の出来事ととらえ

ることができる。

ユニット 20 では、登場人物たちの子どものときのことと西山先生の大学院生時代という過去のわたしが語られる。しかし、西山先生のナラティブでは、「先生とは、今でもとてもいい関係です。」と、現在のわたしが発する言葉でしめくくられている。

ユニット 22 では、過去のわたしについてのことが中心になる。しかし、しめくくりの言葉は現在のわたしと思う言葉である。あきおさんは、小学 2 年生の時の先生の思い出を語り、この先生が好きだという言葉でしめくくり、西山先生はきびしかった母親の思い出を語り、母のおかげで現在のわたしがあり、現在のわたしの成長を表現する言葉でナラティブをしめくくっている。

ユニット 23 では、登場人物のリさんのきのうのひどい出来事と、あきおさんの年末の家族旅行の思い出が語られる。きのうの出来事は過去ではあるが、現在とのつながりが強い過去である。

ユニット 24 では、西山先生によって講義的な一般的な知識が披露されているが、その中に、西山先生の考えや好みと受け取ることができるものも含まれている、と解釈することもできる。

Supplementary Unit では、テーマがわたしの未来についてのものである。リさんの「わたしのこの一か月」に関わる出来事などが語られ、そして、現在のわたしに関することが述べられ、未来のわたしについての言葉でしめくくられる。未来のわたしに関わる言葉は短いものであるが、このテーマについての表現として、なくてはならない決定的な言葉となっている。

3 SMTアプローチにおける自己創作

SMTアプローチは、ロシアの文学理論家で言語哲学者であるミハイル・バフチンの言語観を基盤としている。それはマルクス主義的言語観であり、西口 (2013:16) の図 1 のような世界像としてとらえられている。

バフチンとヴィゴツキーに依拠する文化人類者の Holland が言う self-authoring (Holland et al.,

1998) を西口 (2013) は自己創作と表現し、第二言語習得の領域における自己創作を次のようにとらえている。

「われわれはことばのジャンルを援用することで、われわれの自己ばかりではなく、世界をも「見る」。われわれは、ことばのジャンルに依拠して、つまり世界をテキスト化して意味づけることで、自己と自己が属している世界の作者になるのである。」(西口 2013: 160)

ジャンルとは、「沈殿した歴史的意識を染み込ませたプロトタイプ的な言語行使 (の集合)」であり、「言語活動従事の契機において言語活動従事者が過去の経験に基づいて援用するホログラム的な社会歴史的なリソースの集合である」(西口 2013:108)。

そして、自己創作とは、「真空」ではない具体的な形象世界の中で、特定の個人史的文脈において、すでに歴史性を帯びている自己の声によって自己を立ち現せることである。」(西口 2013:120)

形象世界とは、「認識の対象としてそこにある物」というようなものではなく、われわれ自身をまとめ上げたり、われわれの生がそれと交叉するときにわれわれ自身に象を与えてくれる認識の仕方あるいは伝統のようなものである。」「形象世界は、参加者の立場が重要な側面として関与する人と人の出会い (social encounter)」であり、「どこでも」という場所で起こるものではなく、特定の時と場所で起こるものである。」「形象世界は、参加者を「役割のような形で」区分けしたり関係づけたりする一方で、具体的な相互行為 (バフチンの言葉では社会的交通) と歴史的な継続性としての間主観性の両者に依拠して成り立っている。(物質的な世界に対して) われわれの文化的な世界と言う場合のその趣旨は、われわれが「心の中に」何らかの全体像としてそれを持っているということではなくて、他者といっしょになって実際にそれを (再) 生産できるということである。」(西口 2013:118)

西口は、SMTアプローチは、学習者がその第一言語では可能とする自己創作を、「第二言語教育の現場に寄せ集めて第二言語の習得を促進しようというカリキュラム方略」であり、「教室そのものを第二言語の

形象世界を創作する場にすること」が期待されていると言っている（西口 2013:173～）。

4 第二言語習得における自己創作活動の可能性 — 筆者の教育実践から —

2014 年の現在に至るこのおよそ 4 年間の筆者の教育実践から、自己表現活動におけるこのような自己創作の可能性について帰納的に次の七つのことが言える。

第一に、自己創作がすすむにつれて、教室の成員間において互いに知ることが増えていく。これは、その人の人としての全体像的なものが次第に見えてくるということである。学習者間においては、ペアワークやグループワークにおいて共有されるものが増えていき、教師は学生について、学習者というよりも一人のそういう人間としての学生について知ることが増えていく。教師が学習者について知ることのなかには、授業改善の参考になるものもある。

いわゆる言語事項の学習が中心になる授業では、学習対象としてのその言葉ができていくかどうかということや、どのような誤用や間違いがあるかということとは分かってくるが、学習者は学習者という存在にとどまり、その人がどんな人間であるかということは見えてこない。学力は見えても「その人の人となり」は見えるようにはならない。

第二に、二種類の対話性をもった学習活動が行なわれることにより、対話性なるものの質が向上する可能性がある。対話性の一つ目は、表現者が聞き手を対話的他者としてとらえて、対話性を養うというものである。そして、もう一つは、表現者がその創作活動において、表現されようとする自己と向き合うという対話性である。つまり自分自身との対話である。この対話により、以前より自分で自分のことがよくわかるようになる、自分について新たに気づくことを得る、自分自身を客観視できるようになり、相対化できるようになる、というような可能性がある。この可能性については、学習者が書いたエッセイを考察対象として、どのような言語表現がそれに該当するかを検討することが可能である。

第三に、自己創作がすすむことによって、それまでとは異なる新たな自己像が生まれる可能性がある。それは、新たな作者像としての自己像である。この新たな自己像は、表現者本人によって自覚される「新しいわたし」と、教室の成員の他者の視点からとらえられる「新しいその人」像に大別される。

第四に、自己創作がすすむにつれて、教室の成員の相互理解において変容が生じ、人間関係が変わり、言葉遣いも変わりうる。例えば、授業外でも交流することになり、新しい時空間としての「そこ」での初体験的な交流のなかで新しい言葉遣いが生まれる可能性がある。

第五に、自己創作活動は、学習活動としては、話す・聞く・書く・読む・考えるという学習活動が統合的に行なわれる活動であり、なかでも読むことと書くことの組織的で統合的な学習が行なわれる。SMTアプローチでは、話し言葉というよりも話される言葉があり、書き言葉というよりも書かれた言葉があり、言葉とは自己創作世界という世界のなかで「生きている」ものとしてとらえられる。

第六に、NEJ のナラティブというひとまとまりの独話的談話の学習をテキスト相互連関的に行なうことによって、学習者が自分自身のひとまとまりの独話的談話（エッセイ）の学習を行なうことができるようになる。この「ひとまとまり」については、バフチンの言う発話の第二の特性である「発話がもつ独特の完結性」（バフチン 1988:144）や、「テキストの問題」という論文でバフチンが繰り返し多用している発話の全一性に相当するものであると筆者はみている。

第七に、イマージョン性のある学習への橋渡しとなる学習としての可能性がある。ここで言うイマージョン性のある学習とは、ある「ひとまとまりの世界」というものがあり、学習者がそこに「入り込んで」集中的に行なう学習というような意味で言っており、それは、例えば、ある作者の作品世界という「ひとまとまりの世界」があり、それをむさぼり読む・浸るというようなことを言っている。SMTアプローチにおける自己創作は、このような学習への橋渡しの学習を行なうことができる可能性があるように思われる。それは、

SMTアプローチという理論、自己創作という概念、NEJという教科書が持ち得る可能性として、である。

5 教育学における自己創出 — 田中智志の自己創出論から —

Holland が言う自己創作とは、第二言語習得の領域においてのみ応用が限定されるものではないはずである。自己創作を行なう自己とは、教育学の見地からみると、どういうものでありうるだろうか。教育学の領域から、田中智志の自己創出論をとりあげ、自己創作との関連性を探してみる。

田中智志は、まず、現代の教育学言説について、「市場主義的教育論のような有用性につらなる思考は、民主主義的教育論のようなかけがえのなさ・協同につらなる思考によって相対化されるべきである」として、教育学の最も重要な仕事は、「有用性指向という自明性を懐疑し、教育を生きることによりふさわしいものへと刷新すること」とし、「私」のかけがえのなさは、「私」の学力・資格・資産などから生じるのではなく、他者との関係性のなかで生じる。教育は、共に在る事実によりそいつつ、共に在る経験に子どもたちをいざない、子どもたち一人ひとりの存在を支援する営みであるべきである。」と主張している。(田中・今井編 2009:260～261)

そして、「学ぶこととは、人が自発的に他者を模倣することに始まり、協同活動をつうじて知識・技能を習得し、自己を変容させる過程である」(田中・今井 2009:142)と定義し、この自己変容とは、「自分の考え方(視界)をみずから刷新することである」として、自己創出という言葉を使っている。この自己創出とは、ドイツの社会学者ニクラス・ルーマンがその教育論で言う *Autopoiesis* を田中らが日本語でそう呼ぶものである。田中は、田中・山名編(2004)において、ニクラス・ルーマンの教育の自己創出論について論じることを通じて、田中自身の自己創出論を次のように述べている。以下は、筆者の視点による要約的引用である。

ルーマンは、人間は社会と同じように、心、身体、

免疫、神経といった複数の下位システムから構成されていると考える。心的システムの本態は自己言及をはらんだ自己創出である。それは、心的システムが自身に関与し、依拠しながらその心的システムを再構築・再生産することである。ルーマンは、心的システムの時間的な自己言及性を「生成」(Ereignis)という概念にもとづいて記述するに伴って、自己創出という概念を使うようになった。ひとりの人間が生きることとはたえず自己生成(Selbstwerdung)である。近代教育思想が語ってきた主体性(個人性)は、人が内在的審級に準拠しながら自己反省し自己判断(選択)し、「完全性」にむかって自分自身を高めていくことであり、ルーマンにとっては近代的なフィクションにすぎないものである。「私」の個人的同一性は実体として存続しているのではなく、心的システムの自己言及によってくりかえし生みだされるものであり、「この私」が個人的同一性の形成をつうじて一体性という意識を獲得するのは、興味をかきたてられる際の経験に直面し、選択を迫られることによってである。問題があるとすれば、現在の自己描写に納得できないのに、ぐずぐずして新しい自己記述にとりかからない場合である。唯一現実的な課題は新しい自己記述に移行するために必要な力を充分にはぐくむことであり、さまざまな葛藤を解決できる力をたくわえることである。新しい自己記述によって新しい同一性が形成される。授業を行なう教師と授業を受ける子どもは、「教授学習過程」といわれる伝達交換関係を形成するのではなく、教師の教育的コミュニケーションに応じて子どもが自己創出し自己変容するという、授業と子どもとの「構造的カップリング状態」を形成することである。子どもの自己変容を生み出すものは、それぞれの子どもの自己創出を教師が承認することであり、その結果生まれるものが教師と子どもの相互浸透(Interpenetration)である。この相互浸透という土台の上に教育的働きかけという建物が建つ。相互浸透とは、子どもの心的システムと教師の心的システムが相手を前提にしつつ、依存しあいつつ、それぞれの自己創出性を維持していくことである。近代教育学は、教育的働きかけばかりに注目し、相互浸透を無視して

きた。しかし、伝達モデルにもとづく教師の教育的働きかけは、子どもの自己創出を肯定的に捉えることが出来ない。子どもの否定的表象によって覆い隠された子どもの自己創出性を教師が承認してはじめて、根本的な「教育の可能性」が生まれてくる。(田中・山名編(2004)の第九章「自己創出する人間を教育できるか?」の筆者の視点による要約)

日本語教育というものが、外国語としての日本語の学校知的学力育成だけではなく、田中が言う教育の一つでもある限りにおいて、第二言語習得における自己創作において、田中が言う自己創出を見出す可能性はあるように筆者には思われる。学習者は、授業中に観察される言動や学習者が書くエッセイから「わたしはこういう人間なんです」と自ら物語っているように筆者には見えるのだが、そういう「わたし」を「自己創出するわたし」として見ようとすることは、教師自身もまた自己創出しようとする人間である限りにおいて可能であり、自己創作との意味ある関係性を見出す可能性はあるように思われる。

田中は、「教師が生徒に自己決定を許し、自己決定する生徒に誠実に対応するかぎり、教師は心配(事)から解放されることはない。」「心配(事)をなくすこともできるが、そうすることは多くの場合、子どもの自己創出性を無視することになるだろう。」(田中・山名編 2004:273)と言っている。教師が子どもに対して心配するということは、何かを実践しているとも、何かの働きかけをしているとも見なし難い。しかし、自己創出には、このような心の働きもあるということだ。

6 質的心理学のナラティブ研究 — やまだようこのナラティブ論から —

6-1 やまだようこのナラティブ論

2・4 節でみたように、NEJのナラティブの「作者」たちは、子どものときのわたしや若いときのわたしについても自己表現を行なっている。これについては、西口の次のような言葉を見てみよう。作者としての「個人は、個人史のどの段階においても、自身が実際

に関わった形象世界への参加の歴史的軌跡を有しており、参加の産物という具体的な足跡をも遺している。われわれはそのような媒介-手段を用いて-行為する-歴史的な-個人であり、そのような存在として周りの他者からも認知されて、この世界で生きているのである。」(西口 2013:120) これは端的に言って、自己創作を行なうわたしは、社会歴史的諸力(sociohistorical forces)をそなえた歴史的な存在であり、「過去のわたし」について歴史的に語ることでできるわたしだということだと解釈される。

やまだようこは、やまだ編(2000)におけるライフストーリー研究をへて、やまだ編(2008)ややまだ(2010)において、質的心理学におけるナラティブ研究を発展させている。19世紀末から始まるとされる質的心理学の古典時代をへて、第4期に区分される現代は、新しい質的研究の転換が行なわれた時代であり、その転換はナラティブ・ターン(物語的転回)と呼ばれているという(やまだ編 2007:3-15)。

やまだがいうナラティブとは、広義の言語によって語る行為と語られたものの両方をさし、広義の言語には身体や表情によるノン・バーバルな語り、イメージや絵画や音楽や映画などの視聴覚的な語り、建築物、都市、風景などの文化表象や社会的表象なども含まれる。ナラティブは物語・語りと言訳されるが、別の言葉でいえば「経験を有機的に組織化する行為、つまり経験を編集する行為」をさす。ナラティブとは、経験の有機的な組織化(organization of experiences)であり、意味づける行為(act of meaning)である。(やまだ編(2008:21)の要約的引用)

やまだは、ナラティブの定義づけについて、従来、時間的秩序が重視されてきたことに対して、ナラティブの生成性を重んじている。その理由として、ナラティブは完成品ではなくたえず語り直され再構成されるものだということ、ナラティブの時間秩序を重視する見方が西欧近代の線形・前進的世界観によるバイアスを含んでいること、物語のベースとなる言語体系や文法規則が西欧語と日本語では異なること、時間秩序に基づかない物語化があると考え、ということあげている。(やまだ編 2008:25-26)

やまだは、「たとえば「幼いときに両親が亡くなった」という出来事は変えられないが、「だから、自分は一人ぼっちだ」という出来事とむすぶか、「だから、自分は一人でやれる」という出来事とむすぶかによって意味が変わり、むすび方が変われば、人生の物語も人生の意味も変わる。」（やまだ編 2008:26）と言い、ナラティブ生成法として、対比むすび法、仮定むすび法、受動むすび法を提示している（やまだ編 2008:31-39）。

6-2 自己創作との関係性

やまだのナラティブ論における自己とは、物語としての自己である。自己創作との関係性について考察したところ、筆者は以下の四点をあげることができる。

第一に、ナラティブの共同生成性について。やまだは、従来の心理学モデルに対してナラティブ・モデルを提示し（やまだ編 2008:6）、被験者と呼ばれてきた存在を研究参与者と位置づけ、ナラティブは研究者と研究参与者の共同生成性のある関係性において生成されるものだとしている。SMTアプローチにおける教科書のナラティブも学習者が書くエッセイとしてのナラティブも、第二言語習得の授業において学習課題として教師によって提示されるものであるが、学習者の能動的な理解が期待されるもの、教師と学習者が共同生成するもの、そして、教室の成員間における関係性において共同生成されるものでもあると言っている。それは、ナラティブは、対話性をもって語られるものであり、聞き手や読み手や指導者としての教師が対話性をもって語り手から引き出そうとするものでもあるからである。特に、教師自身もまた自己創作を行なう者の一人であるということは不可欠であろう。

第二に、ナラティブのむすび方について。やまだは出来事や事象のむすび方によって「転回」を生み出し、人生観や世界の見方を変革できると言っている。筆者は2-4節において、学習課題としてのナラティブについて、こういう言葉でしめくられるということに言及したが、「しめくくる」ということについて同じようなことが言える。これは、そういう学習として、教室の成員が言葉のしめくり方、むすび方を共に考え

てみるという学習があってもよいということだ。練習することと覚えることが中心になりがちな外国語学習において、むすび方を考え、共同生成してみることの重要性を指摘できるだろう。

第三に、日本語という言語での表現の可能性について。やまだは、西欧語に対する日本語での言語表現に注目しており、このことは日本語教育においてどのような可能性をもちうるかということに注目される。例えば、やまだは、西欧語では、ことばのむすび方がSVOの基本構文「主体—述語—客体」に基づくので出来事を引き起こす「主体」の概念が不可欠であり、そして、西欧語では過去—現在—未来の時間に分けて秩序づける文法体系を用いているが、日本語ではコソアドなどのトポスとしての場所が基準になっており、主体と客体の区別や時制の一貫性は必ずしもベースにならないと言っている。（やまだ編 2008:26）

そして、やまだがいう「むすび」は「むすひ（産霊）」ともいわれ、「むす（生じる）ひ（霊力）」を意味し、「ふれる」「あう」「生まれる」「なる」などの能動でも受動でもない自発の動詞は二つの事象が会って「むすび」をつくる生成のキーワードになるとしている（やまだ編 2008:44-45）。やまだのナラティブ論は、日本語という言語の特性と関係が深い。

第四に、教育的な可能性について。やまだは、ナラティブが強みを発揮するのは今ある世界の現実を超える可能世界や想像世界を生み出したり、それまで生きてきた物語とは異なる声に出会い、異なるバージョンの物語を生成しようとするときであると言っているが（やまだ 2008:31）、このことが持つ教育的見地からの可能性が指摘できるだろう。やまだは、生涯発達心理学の観点からもナラティブをとらえようとするナラティブ研究者でもある。

7 ヴィゴツキー心理学における想像論 — 未来の「わたし」の作者になるということ —

最後に、未来の「わたし」についての自己創作について検討する。NEJ Vol.2 では、未来の自己につ

いて語るユニットは、ユニット 15「わたしの将来」の一つである。Supplementary Unit「新しい世界」もまた、未来の自己を語るものではあるが、このユニットが Supplementary であることと、内容的には現在の自己と過去の自己の比重が高いということがある。

ユニット 15 において、教科書の登場人物の一人であるリ・アイリンは、現在の「わたし」の学生身分と専門について紹介し、将来希望する仕事と結婚について語る。学習者たちは、自己創作活動において、このリ・アイリンのように未来の「わたし」の作者になれているだろうか。これについて、筆者の教育実践からは次のように言える。

自分の未来に対して一定以上の豊かさをもった具体性をもっている「作者」もいれば、相対的にそうとは言いがたい学習者もいる。これは、語彙の豊かさであるとか、習った表現を使えているかどうかということを行っているのではない。表現されようとする内容の豊かさと具体性について言っており、一定以上の内容としての豊かさと具体性をもたない事例については、自分の未来について「あまり考えていないから表現できない」という事例もあるのではないかと推察されるのである。これは、第二言語習得以前の問題として、第一言語においても、自分の未来について具体性をもって語ることが容易ではない学生もいるということではないかと解釈することができる。「第一言語において」とは、例えば、日本人学生のことを考えてみればよい。「あなたの未来について語ってみてください」と言われる機会があるとして、すべての日本人学生が自分の未来について一定以上の豊かさをもつ具体性をもって語れるだろうか。「今、わたしはわたしの未来について具体的に語れません。」という学生も中にはいるのではないかと、ということである。これは、言葉による表現力というものを内的に支える力に何らかの課題があるということではないだろうか。

ここで、このことに関係があると思われる、ヴィゴツキー心理学という想像についての中村和夫の想像論をみتينことにする。

中村和夫は、ヴィゴツキー心理学における想像について次のように言っている。

「想像の本質は、これまでの経験の単なる再現ではなく、経験の創造的な再構成にあり、想像とは、新しいイメージを創造する活動にほかならない。」(中村 2010:26)

「科学的概念に媒介された概念的思考は、その体系性により心理過程そのものの自覚性と随意性をもたらす。それゆえ、思春期の少年少女は自分自身の内面過程を自覚し、反省が可能になり、自己意識を分化させていく。自己の内面に自分とは何かを問い続けるもうひとりの自分が成立し、アイデンティティの問題が意識の前面に立ち現れるようになる。自己のアイデンティティについて問い続ける存在は、概念的思考による抽象化を経て成立しているもうひとりの自分である。だが、同時に、自分とは、きわめて具体的な実感とクオリア(質感)を持つイメージの集合である。もし、この自己像が具体的なものとして形を結ばなければ、具体的な実感も質感も捉えられず、自己は拡散してしまうだろう。」(中村 2010:104~105)

「思春期においては、想像の発達には概念的思考と感情の発達の相互作用に規定されており」、「概念的思考は、経験の諸要素の自由な加工や組み合わせにより想像のイメージの創造的構成を可能にする。感情は、感情が媒介になって想像のイメージを結合したり、組み合わせたりする。これをヴィゴツキーは「共通の情動的記号の法則」と呼んでいる。」

「想像の発達においてこうした機能をもつ概念的思考と感情は、思春期に複雑な機能的システムを構成していき、それと共に、想像の客観的機能と主観的機能の統一が生じる。このような想像の発達に支えられて思春期の少年少女は初めて自分自身の人生プランを探り出し、想像の中で自分の未来を先取りし、未来を構成し、その実現に創造的にアプローチするのである。」(中村 2010:131)

中村は、中村(2010)において、引用部分の最後の「このような想像の発達に支えられて思春期の少年少女は初めて・・・その実現に創造的にアプローチするのである。」について繰り返して論じているが、つまり、自分の未来について語りにくいという若者には、想像の貧困、想像力の未発達という課題がある可能性

がありそうである。これは学習者がもつ社会歴史的諸力 (sociohistorical forces) の中の想像力に課題があると言えるのではないだろうか。自己創作を行なう力は、このような想像力に支えられているように筆者には思われる。

8 結びにかえて

2-2 節において、自己表現活動を通じて表現者は自己と向き合うことになる」と述べた。自己創作においては、その表現の作者になることを通じて、作者としての自己もまた創作されることになる」と筆者はとらえている。表現活動の過程と「表現されたもの」には、作者としての自己をそこに見い出すことができるということである。ここには、表現活動において、自己を創作することを目的や目標にするというのではなく、表現というもの、自己表現というものへの優先的な注視がある。筆者は、自己創作がいかなるものでありうるかは、教育実践の中の表現活動と「表現されるもの」においてとらえることができるという立場である。

本稿においては、田中智志の自己創出論とやまだようこのナラティブ研究から、自己創作にかかわることからの考察を試みたが、新たな教育実践の中で探検的考察を行なっていきたい。

筆者が注目する表現活動と呼ばれるものは、通常の学習活動とは区分してとらえることのできるものである。通常の学習活動における表現活動とは、市販教科書を見る限りにおいて言えば、授業での練習や活動の中のまとめの活動・応用的練習に位置づけられるものであろう。これに対して、自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチにおいてはそうではない。学習者は、社会歴史的諸力を持った存在として見なされ、第二言語での自分の言葉としての「声」をもつことが可能になっていくアプローチなのである。そのような自分の「声」をもつ学習者には、作者としての自己があるということだ。

このような学習活動としての表現活動についての更なる探検的実践と考察をおこなっていきたい。

参考文献

- 岡崎洋三 (1988) 『日本語とテンの打ち方』 晩聲社
岡崎洋三 (1990) 『本多勝一の研究』 晩聲社
岡崎洋三 (1998) 「正統的周辺参加としての日本語学習 ―入門クラスでの場合―」 大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第2号 pp.17-27
岡崎洋三 (2000) 『本多勝一の探検と冒険』 山と溪谷社
岡崎洋三・西口光一・山田泉編 (2003) 『人間主義の日本語教育』 凡人社
岡崎洋三 (2008) 「「共生日本語」へのナラティブ・アプローチ」 大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第12号 pp.49-59
岡崎洋三 (2012) 「基礎日本語教育におけるマスターテキストアプローチの可能性と課題」 日本語教育学会 2011 年度第 11 回研究集会
岡崎洋三 (2013) 「言葉の「内言的」意味と、マスターテキストアプローチでの自己表現活動」 大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第17号 pp.59-64
クリステヴァ, J., 原田邦夫訳 (1983) 『記号の解体学 ― セメイオチケ1』 せりか書房
田中智志・山名淳編 (2004) 『教育人間論のルーマン』 勁草書房
田中智志・今井康雄編 (2009) 『キーワード 現代の教育学』 東京大学出版会
中村和夫 (2010) 『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』 福村出版
西口光一 (2012a) 『NEJ:A New Approach to Elementary Japanese [Vol.1][Vol.2]』 くろしお出版
西口光一 (2012b) 『NEJ:A New Approach to Elementary Japanese 指導参考書』 くろしお出版
西口光一・滝井未来・義永未央子・岡崎洋三 (2012) 「対話原理に基づく基礎日本語習得 ―理論と実践―」 日本語教育国際研究大会 名古屋 2012 予稿集第2分冊 pp.48-49

- 西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点 第二言語教育学の基盤として』 くろしお出版
- 西口光一・岡崎洋三・滝井未来・小原俊彦 (2013) 「基礎日本語の習得におけるテキスト相互連関性」 2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集 pp.47-58
- ホルクウィスト,M., 伊藤哲訳 (1994) 『ダイアローグの思想: ミハイル・バフチンの可能性』 法政大学出版局
- ミハイル・バフチン、佐々木寛訳 (1952-53/1988) 「ことばのジャンル」『ことば 対話 テキスト』 ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- ミハイル・バフチン、佐々木寛訳 (1959-1961/1988) 「テキストの問題」『ことば 対話 テキスト』 ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳 新時代社
- ミハイル・バフチン、桑野隆訳 (1929/1989) 『マルクス主義と言語哲学 —マルクス主義と言語の哲学—』 未来社
- やまだようこ編 (2000) 『人生を物語る』 ミネルヴァ書房
- やまだようこ編 (2007) 『質的心理学の方法 —語り をきく—』 新曜社
- やまだようこ編 (2008) 『質的心理学講座 2 人生と病いの語り』 東京大学出版会
- やまだようこ (2010) 時間の流れは不可逆か? —ビジュアル・ナラティブ「人生のイメージ地図」にみる、前進する、循環する、居るイメージ』『質的心理学研究』第9号 pp.43-65
- Hall, J.K. (1995) (Re)creating our worlds with words: A sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics* 27:220-240
- Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D. and Cain, C. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

表1 NEJ Vol.2 のテーマと、表現される自己の時間性

ユニット	テーマ	どんなわたし？	自己の時間性にかかわる言葉
ユニット 13	毎日の生活	現在のわたし	
ユニット 14	わたしの楽しみ	過去のわたし 現在のわたし	子どものときは・・・
ユニット 15	わたしの将来	現在のわたし 未来のわたし	仕事は・・・ 結婚は・・・
ユニット 16	できること できないこと	現在のわたし 過去のわたし	結婚する前は・・・ ・・・ようになりました
ユニット 17	プレゼント	過去のわたし	
ユニット 18	親切・手助け	過去のわたし 現在のわたし	来月・・・ために・・・します
ユニット 19	訪問	未来のわたし 現在のわたし	来月・・・します
ユニット 20	ほめられたこと しかられたこと	過去のわたし	子どものとき・・・ 大学院生のとき・・・
ユニット 21	しつけ	過去のわたし	子どものときは・・・
ユニット 22	しつけ	過去のわたし 現在のわたし	小学 2 年生のときの先生は・・・ 子どものとき・・・ 母のおかげで・・・
ユニット 23	ひどい経験	過去のわたし	きのうは・・・ 年末の家族旅行は・・・
ユニット 24	言語・地理・気候		
Supplementary Unit	新しい世界	現在のわたし 過去のわたし 未来のわたし	この一か月は・・・ わたしの新しい世界が始まります