

「物語り」を活用した授業づくり

伊藤 裕康

(社会科教育講座)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

Aiming at Designing Class by Narrative Based Learning

Hiroyasu Ito

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 情報・消費社会下の学校教育に求められるアイデンティティ形成において「物語り」が有効性を持ちうることを明らかにした。その上で、「物語り」を活用した授業づくりに関わる先行研究・実践を検討し、「物語り」を活用した授業づくりを構想する際の基礎的知見の抽出に努めた。

キーワード 「物語り」 情報消費社会 アイデンティティ 学校教育 授業づくり

I はじめに

近年、物語が文学理論や歴史理論を始め、ナラティブ・セラピー、社会学的自己論、臨床教育学等の人間科学で方法論として導入され、多様に展開する。野家(2005)によれば、物語は、物語(語られたもの、ストーリー)と物語り(語る行為、ナラティブ)に分けられる。本稿では、物語と物語りの両者を視野に入れて授業づくりを考察することから、「物語り」と表記する¹⁾。

教育分野における「物語り」を導入した研究は、香川大学教育学部研究室編(1999)、矢野・鳶野(2003)、毛利(2006)等、物語論の視点からの教育現象の解釈や教育のあり方を考察したものがある。「物語り」を活用した授業そのものに関わる研究は必ずしも多くなく、授業改革の有効な知見は十分に見いだされたとは言い難い²⁾。学校現場での「物語り」の活用を考えるなら、授業レベルでの「物語り」の活用にあ

り方の検討こそ必要である。そこで、本小論は、「物語り」を如何に授業に取り入れ、授業づくりを図っていくか考察する。

II 学校教育における「物語り」の意味

1 情報消費社会下で問われる学校教育の機能
子どもの生活や育ちの考察を深める高橋(2006, 5)は、農耕型社会や工業型社会の子育てや人間形成の知見は、豊富な蓄積があるが、「情報・消費社会」という新たな社会状況下での子育てや人間形成の十分な知見の蓄積がないとし、「情報消費社会」の視角からの学校教育に関わる研究の蓄積の必要性を指摘する。

そこで、まず現代社会の様相を情報化と消費社会化の視角から捉え、そこで生きる子どもたちの人間形成上の課題を明らかにし、今学校教育に何が求められているか考察していく。

マルチメディアと教育のあり方を考察する加

藤 (1999, 79-81) は、サイバー・スペース上に人間の生活や教育が拡張すれば、一人一人は集団空間の中で他者と交わる必要がなくなり、ネットワーク上の関係は他者への視界が利かない闇の世界となると述べる。さらに、氏は、サイバー・ソサエティでは、人間の相互作用が希薄化し、社会関係は限りなく無葛藤となり、自分と他者とをすりあわせて自分らしい輪郭を自覚する、つまり自己像の把握を困難にすると指摘する (加藤 1999, 138-139)。また、氏は、人々の欲望の増大により維持される現代消費社会では、消費者の欲望を肥大化させ、あれもこれもと選択させる企業戦略がとられ、青年が一つの価値やスタイルに自分を統合することが困難になると指摘する (加藤 1999, 107-108)。

ゆとり教育後の教育のあり方を考察する岩木 (2004, 230) は、次世代を「教育する」ことは、ポスト産業社会において散乱した自我を、「心の専門家」や「安全の専門家」、そしてまたお仕着せの「国民」アイデンティティに頼ることなく、如何に一つにとりまとめるのかを、大人世代に問いかけてくると指摘する³⁾。

さらに、自己心理学を研究する榎本 (1999, 10-11) は、情報ネットワーク社会でのアイデンティティの揺らぎを次のように述べる。

パーソナルな通信網の発達は、遠く離れた人との間につながりをつけてくれる。場所につなぎとめられている身体を置き去りにして、自己はどこまでも飛翔していく。(中略) このように日々の人間関係に占める間接体験の比重が増すと、生活の実感というものが薄れていく。あらゆる経験に実感が伴わない。他者の存在が実感しにくいばかりでなく、人と関わっているということそのものが実感しにくい。当然、人と関わっている自己というものが実感しにくくなる。自由に飛翔する自己は、つなぎとめられる場所を失い、不安定さを増していく。さまざまな情報空間を浮遊する自己は、限りなく拡張することと裏腹に、拡散し希薄化していくのである。

グローバルな自己感覚の獲得によって、自己というものが世界中に拡散し、つかみどころのないものとなってしまった。自己は、肉体的な姿形としてここにいるのだけれど、その中身はありとあらゆる世界に飛翔し、いろいろな場所にいる人たちと関わりをもち、結局ここにいる自分の中は空洞化している。

情報消費社会下で生きる我々は、如何にアイデンティティを形成するかが問われる。そのような状況下の学校教育に何が求められるか。

加藤 (1999, 131, 138-143, 150-151) は、サイバー・スペース拡大による学校機能変化として、学校は学歴をめぐる選抜機能の強化から降り、生徒のアイデンティティ形成準備の場となるべきであると主張する。その際、従来のようなカウンセリングや進路指導といった概念で生徒を導くのではなく、他者と自己とをすりあわせて個人が自分らしさを明確にするための葛藤 (相互作用) の場として、学校を準備するよう提案する。岩木 (2004, 230-231) は、情報消費社会下で問われる学校教育の機能として、グローバル・エリート (金融、財務、経営、市場調査などのプロといったシンボリック・アナリスト) になるための平等な機会を用意することは勿論だが、それは学力論争の最後に登場とした新自由主義的改革と、その後の教育政策が実現に向けて動き出したので、それよりもっと重要なのは、次世代の一人ひとりが、一つのまとまりのある人格を築くための平等な機会を用意することであると指摘する。

情報消費社会の学校教育では、子どものアイデンティティ形成を図ることが求められることを確認しておきたい。さらに、サイバー・スペースの教育への拡張に関わり、学校教育の機能について付言しておく。小柳 (1998, 245-246) は、ネットワーク上でのコミュニケーションは、オピニオンリーダーやもっと大きな見えない政治力あるいは思想によって引張られ、一見、合意の成立している民主的な空間のような錯覚に陥ったり、偏向しているという感覚が次第に薄められていくという問題が起きる危険性を指摘する。加藤 (1999, 129) も、「サイバー・スペース上での自由度は見せかけのものである可能性を否定できない」と指摘する。情報消費社会の学校教育では、情報活用の批判的側面を引き出すことも問われている。

2 アイデンティティ形成と「物語り」

では、如何にして子どものアイデンティティ

形成を図ればよいのか。筆者、この課題解決の手立てとして、「物語り」に着目した。

ナラティブ・アプローチを研究する野口(2002, 37-40)は、自己は自己物語であるとともに自己語りであると、自己がナラティブとしての自己であることを指摘する。野口によれば、「自分とは何者か」に答えるには、自分が生まれてから今までどのように生きてきたかと、「自己物語」の形式をとらざるをえなくなる。「自己とは自己物語である」は、自己が物語の形式で存在することである。「自己とは自己語りである」は、あらかじめ自己があつて自己を語るのではなく、自己についての語りがそのつど、自己を作り直していくことである。

「自己への物語論的アプローチ」を標榜する浅野(2001, 167)は、自己が自己物語によって生み出されること、物語が他者に受け入れられる必要性を、次のように述べる。

人は自分自身について語るなかで、様々な体験や行為を選びだし、特定の角度から光を当て、時間の流れにそってそれらを組み合わせ、紡ぎ合わせていく。その過程で過去の私が、様々なエピソードを経て、現在の私にまで到達し、二つの視点(過去の私/現在の私)が物語の結末において重なり合う。そして、その一致は、他者によって聞き届けられ、受け入れられたときに現実となる。物語が自己を構成するというのはそういうことだ。

榎本(1999, 7-8)も、自己が物語であり、物語を他者に語る重要性を、次のように指摘する。

自分をわかってもらうためには、ストーリー性をもったわかりやすい形式で自分の過去を語ることが不可欠となる。そこでは自己はひとつの物語として提示される。自己はひとつの物語であるというのは、そのような意味においてである。

青年期の自己の探求とかアイデンティティの確立とか言われるものは、このような自己物語の構築を意味すると言ってよいであろう。(中略)このような物語をもつことにより、過去から現在に至る生活史の諸要素が一定の流れのもとに配置され、そこに人生の意味というものが現れてくる。自己物語が確立されていないと、自分としてのまとまりをつける求心力が欠けるため、日々の生活の諸要素がバラバラに散逸してしまう。アイデンティティの拡散とは、まさに自己の生活史をまとめあげる物語の欠如をさすと考えることができる。

このような物語としての自己は、他者に対して自己を物語るという行為においてはじめて明確な形をとることができる。

人間形成の物語論的研究を進める毛利(2006, 7)も、「自己とは自己語りである」と同様なことを次のように述べる。

「私の人生」という物語を自分に対して語り続けることは、「私は誰か」という問いに答えることである。P・リクールは、このようにして獲得された自己同一性を「物語的自己同一性」と呼んでいる。
-略-

われわれは「自分自身であり続ける」ために、自分の人生物語を繰り返し物語らなければならないが、そのことは、われわれの自己同一性というものが、事物的に存在するものの対象的同一性のようにいつも安定しているものではないことを意味する。われわれの物語的自己同一性は、われわれが自分の人生物語を物語るたびごとに、たえず解体され更新され続けるような同一性である。

リクール(Ricoeur, P., 1990, 448)によれば、「語りの助けなしには、実際のところ、個人の自己同一性の問題は、解決なき撞着に陥る運命にある」。

さて、自己に関わる物語を他者に語ることで自己物語となり、自己に関わる物語が他者に受け入れられた時に自己物語となることは、自己物語りは「語り手と聞き手の相互作用の中で生み出されるものであり、まさに両者による共同制作物と言うにふさわしいものである。」(榎本1999)ともいえる。さらに、「文化的に注入された物語的枠組みを用いて、素材としての自己の諸経験を一定の人生の形に綴りあげているのだ。つまり、自己物語というのは、個人が勝手に生み出すものではなく、文化的な基盤をもつものなのである。」(榎本2002)ともいえよう。

我々は「物語り」で物事を意味づけ、共同体が語る物語を参照し「自己物語」を創りつつ「自己」を形成する。クラスの仲間と物語を語り合うことは、子どものアイデンティティ形成に資する授業になろう。

3 生きる力と「物語り」

榎本(1999, 30)によれば、我々は人生の意味を探求する時、生きている現実そのものもつ意味をくみ取ろうとするのではなく、現実に対してどんな意味を付与できるかを自分自身に問いかけている。そこで求められるのが、氏に

よれば、現実の経験の諸相を一定の意味づけのもとにまとめあげられるストーリーの力、いわば生きる力が湧いてくるような有効な物語である。従って、「人が健康に、力強く生きていくためには、力を与えてくれるような物語、ある意味では現実をみるに当たって楽観的な視点を与えてくれる物語を自分の拠り所として採用することが必要である。」(榎本 1999, 170)。

逆に、「自己物語の欠如は、自己の空虚化と世界の無意味化をとともたたらす」(榎本 2002, 32)。「意味のわからない出来事がバラバラに並んでいる無秩序な世界というのは、何とも不気味ではしょうがない。そんな居心地の悪い世界に乗り出していく勇氣はなかなか湧いてこない。(中略)社会的な場に出ていくのがためらわれる。」(榎本 2002, 34)。所謂、ひきこもりである。大澤 (2011, 41) も、芹沢 (2010) のひきこもり論の「する自己」と「ある自己」を踏まえ、「物語の全体を支える根幹部分が崩れているのがひきこもり現象」と述べる。

我々が人生の意味を探求する時や、社会的な場に踏み出す時、力を与えてくれる物語が必要になる。思春期の臨床に携わる鍋田(2007, 5) は、思春期・青年期の物語れない・生き方がわからない若者達と接し、「人は体験を通して、自分固有の物語を紡ぎながら生きているが、彼らはその物語を失っているようだ。少なくとも、語るほどには形になっていない。そして、生きる力そのものが低下しているようだ。」と述べる。「物語る」力は「生きる力」なのである。

「物語る」力が「生きる力」となることは、我々人間そのものが「物語」的存在であることから言える。毛利 (2006, 4) は、「人間は生きている限りつねに『物語りつつあり』、たとえ個々の物語から抜け出すことは出来ても、『物語る』という生の様式そのものから逃れることはできない」と述べる。高垣も (2004, 117), 「人間は自分の『物語』(「自己物語」)を創りながら生きるものだ。だから誰もが自分の人生を支える『物語』を必要としている。」と述べる。

4 知識・思考の形成と「物語り」

1) 物語構造をもつ知識

榎本 (1999, 16-18) は、記憶術のこつがストーリー性をもたせることにあることや、経験がわかりやすいストーリーの流れのもとに組織化されること、知識や経験がその人がもつ既存のストーリーに拘束されることから、知識が物語構造をもつことを指摘する。氏は「私たちは物語という記憶定着のよい形態で過去のさまざまな経験を保持している。そうした過去経験にまつわる知識は、他者に語ることによってよりよく定着する。そのとき何らかの脚色がなされれば、後に想起される知識はその脚色が施されたものになっていく。そして、私たちが新たに何かを経験するというとき、それはすでに抱えもつストーリーを通して現実を意味づけることで初めて可能となっているのである。」と述べる (榎本1999, 18)。さらに、氏は、ロールシャッハ検査にみられるように、我々は理解可能な、説明可能な意味のあるまとまりをみるように強えられるように、知覚機能自体にストーリー性を求める傾向があること、あらゆる日常的经验が自己物語りの枠組みに沿って引き出されることを指摘する (榎本 1999, 22-23)。

語りを中軸とした質的心理学研究を深めるやまだ (2000, 22) は、「個々ばらばらの出来事ではなく、意味化(経験の組織化、まとめ方、筋立て方)すると記憶しやすく、語りやすくなります。知識が物語構造をもつこと、物語化すると記憶しやすいことは、すでに多くの認知研究でしめされてきました。」と述べている。

以上のことから、知識の習得を図る際にも、「物語り」を活用する有効性が理解できる。

2) 理解の様式と「物語り」

松岡 (2006, 65) は、物語を介し「はじめて幼児が『自分』を中心にして出来事の後先や物事の間係をつなげることができる」と述べる。これは、ブルーナー (J.S.Bruner, 1986/1998) が指摘した我々が持つ2つの思考様式(論理—科学的の様式と物語の様式)のうちの物語の様式と関わることである。論理—科学的の様式では、科学的に一般法則や理論などによって抽象化

し、普遍的な真理に迫ろうとする様式である。ここでは、ある事柄が真実であるかどうかが問われ、実証によって答えが導かれる。一方、物語の様式は、2つ以上の出来事が意味連関で結ばれ、複数の応えが存在しうる。ある事柄が追真に迫っているかどうかが問われる。

従来、論理—科学的様式に基づく教科学習が主であった。だが、ブルナーによれば、論理—科学的様式と物語の様式は相補的だが互いに還元しえず、一方の様式を他方の様式に還元したり、一方の様式にすべてを負担させ他方の様式を顧みないなら、必ずや思考の豊かな多様性を掴み損ねるという。このことを、野口(2002)は、「物語的説明」と「科学的説明」の違いから、分りやすく説明する。

ある事件が起きたとき、これまでに確認されているさまざまな科学的法則をあてはめて事態を説明しようとする。たとえば、家庭環境にこういう「問題」があると人間はこういう行動をするとか、性格にこんな傾向が生ずる、といった具合である。そうした説明はもちろん事態の理解を大いに助けてくれる。しかし一方で、なぜ、これまでの事件を起こしてしまったかという説明として不十分に感じられる場合もある。同じような境遇にあっても事件を起こさないひとが大半なのに、なぜこのひとだけが事件をおこしたのか、という疑問が生じる場合もある。そんなとき、『物語的説明』が説得力をもつ(野口 2002, 24)。

野口(2002, 25-26)は、「物語は、科学的説明では描ききれないような時間的、空間的な広がりをもって世界を描きだす。断片的な言葉や説明を折り合わせて、ひとつのまとまりをもった世界がそこに出現する」と述べている。

論理—科学的様式だけでなく、物語の様式も豊かにしていくことが必要である。それ故、看過されがちであった物語の様式の見直しが求められる。それには、「物語り」を活用した思考の場を設定していくことが有効であろう。

3) 批判的思考と「物語り」

情報消費社会の学校教育で問われる情報活用の批判的側面を引き出す手立てとして、小柳(1998, 246)は、浅野(1997)を踏まえ、「現実の構成の仕方を変えることは、それほど簡単ではない。しかし、一方で物語を語る練習はそ

れほど難しくない。それらの練習を通して、まさに構成過程を反省的にとらえ、パラドックスを意識し、隠蔽されているものをあばく感覚が重要となる。」と述べる。浅野(2001, 61)は、現実の構成であると同時に、つねに構成を脱構築するための手がかりを含んでいることを物語の効果として挙げる。物語を語る練習は、語りや語られたもの(物語)には、隠蔽されるものがあることを絶えず意識化させ、語らないもの、語り得ないものに着目しようとする姿勢づくりを培っていくことができる。

5 物語ることが困難な時代における学校教育

我々には、「次世代の一人ひとりが、一つのまとまりのある人格を築くための平等な機会を用意するという課題」があった。その課題解決のための有力な手立てとして「物語り」があった。しかし、榎本が以下に述べるように、自己物語を綴る作業は困難になっている。

自己物語は他者との語りの場において形成され、検討され、また修正される。人間関係が希薄化し他者との関わり合いの場が奪われつつある今日、また情報ネットワーク化の中で自分や相手の居場所の流動性が増し自分というものが拡散しつつある今日、自分にふさわしい自己物語を綴るという諸作業は、きわめて困難なものとなっているのであろう(榎本 1999, iv)。

大澤(2011)も、現代社会の特徴に、人々が自分の人生を物語化できないこと、物語化できない他者が出現することを挙げ、現代社会は、様々な意味で物語の機能が失われていると指摘した。物語ることが困難な時代となったのは、人間関係の希薄化や情報ネットワーク化の進展の他、「こう生きるべき」といった枠組みの崩れ、個人の一生を方向づける物語的文脈の強制力のゆるみによる自由度の高まりがある(榎本 2002, 13)。前述したように、自己物語は、文化的な基盤をもつものであった。人は社会の物語を参照して自己物語を構成する。その参照する社会の物語が融解している。いわゆるポストモダン論の「大きな物語の衰退」である。東(2007, 19)は、ポストモダン論が提起する「大きな物語の衰退」は、「物語そのものの消滅を

論じるものではなく、社会全体に対する特定の物語の共有化圧力の低下、すなわち、『その内容がなにであれ、とにかく特定の物語をみなで共有するべきである』というメタ物語的な合意の消滅を指摘する議論」であると述べる。

榎本(1999, 14)は、「新興宗教に傾倒する若者の増加にみられるように、自分にふさわしい自己物語を他者との深い関わりの中での語りを通して構築することのできない者は、拡散した自己をもてあまし、一貫性があり説得力のある既成の物語をそのまま身にまとうことで手っ取り早く自己の安定を得ようとする。借り物であるにしても、意味のある自己物語が獲得されれば、心の安寧が得られる。だが、そうした安易な自己のストーリー化には、常に大きな危険がつきまとう。」と指摘する。

以上のことから、大澤(2011)は物語ることが時代遅れであると指摘したが、我々は物語ることから降りてしまうわけにはいかない。「物語に関わる能力の衰退は当然自己のまとまりの解体をもたらすことになる」(浅野 2001, 13)からである。見てきたように、人はそもそも物語る動物であり、人生を物語ることができなくなれば、人生の意味そのものも失う。

「物語そのものの消滅を論じるものではなく」と東が指摘したように、「大きな物語」が機能しなくなり、「小さな物語」である自己物語を綴る作業が困難になったとしても、なくなったわけではない。浅野(2005, 93)は、一冊の自伝として自己物語をコントロールすることは誰にとっても難しくなってきたが、自己物語が不要になったのではなく、むしろそのような変化に対応して自己物語の新しいマネジメントが生み出されつつあると言うべきであるという認識である。浅野の物語的アイデンティティや自己物語論を超える前に、「語りの諸条件の変化およびその変化に対応した新しい語りのあり方を記述・分析するという新しい課題に取り組まなければならない。」という言説に賛同したい。

物語化できない人生と思われる時代故に、逆に自分探しが言われ、心の専門家がもてはやされるのではないかと。榎本(1999, 14)は、日常

生活で自己物語の構築を促進してくれる語りの場を如何に獲得していくかが、多くの現代人の心を悩ます深刻な問題となっていると言ってよい、と述べる。だからこそ、岩木の『心の専門家』や『安全の専門家』、そしてまたお仕着せの『国民』アイデンティティに頼ることなく、いかにして一つにとりまとめるのか」という指摘に正対することが、学校教育に求められる。

それには、学校教育に「物語り」を導入していくことである。特に、学校教育で大きな時間を占める授業に「物語り」を導入し、自己物語を綴る作業の練習をしていくことを考えたい。

Ⅲ 授業づくりにおける「物語り」活用に関わる先行実践・研究

「物語り」を活用した授業づくりを構想する際の基礎的知見を得るため、「物語り」の活用を授業で構想する先行実践・研究を検討する。

1 「物語り」を活用した授業に関わる先行実践・研究

田中(1997, 105)は、従来の生活と教育の関係をめぐる議論の深まりの無さを、学習者の客観的生活過程の問題と生活知の問題を無媒介につないだことに原因を求める。氏は、生活知には「基礎学力」の次元、経験知の次元、生活観の次元があると指摘する。「基礎学力」の次元は、仮名と漢字といった要素的知である。仮名と漢字が分っても必ずしも手紙が書けるわけではない。要素的知を統括し、生活の中で生かす働きをもつ包括的な知の次元、経験知の次元が必要となる。さらに、手紙を書くような経験知の次元の学習を集めれば、生活が成立するわけでもない。具体的な生活には、日常場面や行為に還元できない全体の脈略、その人の生き方や世界観という生活観の次元が関わる。氏は、生活観の次元が物語の筋に、経験知の次元が物語での具体的な場面・シーンに、「基礎学力」の次元が物語を成立させる文法や語彙に相当するとし、生活知の三つの次元を総合的に捉える枠組みとして、物語を挙げる。

筆者は、授業づくりの点から、物語の観点から生活知を豊かにする田中の次の5つの言説に注目したい(田中 1997, 113-114)。①「学習者の既存の物語を出発点とした上で」、活動が具体的な時間と空間に根ざすものであること。これは、学習が経験知の次元や世界観の次元と具体的にどのように関わり、豊かにするかが学習者に見えていることである。②「学習者自身の未来の物語を豊かにする方向で学習を組織する」こと。「未来はどうあるべきなのか、自分たちはどう生きるのかを現実に基づいて子どもたちに考えさせる」。③「自分が所属する集団、社会の『大きな物語』を対象化し、批判的検討を加えるスキルを獲得させること」。④「小さな物語を集団的に折り合わせ、所与の大きな物語と突き合わせる社会参加のスキルが必要である」こと。これは、「学習者が社会参加を通して、地域や国家、地球規模のレベルの大きな物語を認識し、それらに自分の物語を重ね、また、対峙させていくような学習を組織する」ことである。⑤教育基本法の「政治的教養」の内実となるものとして、大きな物語が自分たちの物語と対立する場合、個人の小さな物語を集団的に撚り合わせて新しい大きな物語を構想していくスキルが必要であること。

さらに、田中からは、我々の存在を規定する本源的な知の形式である物語の三つのフェイズが生活知の三つの次元に相当し、教育・学習は、物語の知と切り結ぶものとならなければ、学習者にとって深い意味を持つものとはなりえないこと(田中 1997, 109-110)、我々が冷静な説明より、しばしば物語の形式をとった扇動に乗りやすかったり、抽象的な理論より宗教や文学の方が人をとらえるように、物語の知は科学知よりずっと大きいという田中の指摘も、確認しておきたい。

臨床教育学を研究する庄井(2001, 2002, 2006)は、物語のある学びを提唱する。氏は、近年のわが国での学習共同体論を検討し、学問共同体と社会参加(実践参加)の共同体という二つのメタファーを抽出した。科学と教育の結合原理を基軸とする学問共同体メタファーは、

生活現実との前提的・結果的結合や、自己の心的現実(reality)との照合が希薄になる傾向がある。生活と教育の結合原理を基軸とする社会参加(実践参加)の共同体メタファーは、社会参加への志向はあるが、学問の本質の一つである批判と制作にひらかれた文化参加への独自の視点が漠然としやすい。そこで、氏は、「すなおに悩みながら、すなおに問いかけながら、自分の言葉で語ることから生まれてくる学びあい」を確信に持つ共同体(庄井 2002, 101)である「物語共同体」に授業改革モデルを求める。

物語共同体は、自己の感情世界(あるがままの感情)と向かい合い、生活概念と科学概念の相互交渉による両者の豊穡化を支援するメタファーである。物語共同体は、自己の内的・外的現実に向かい合いつつ語り合い、支配-被支配という権力関係を解体し、相互自立的なパートナーシップを構築しあいながら、世界・他者・自己の意味を絶えず生成できるように支援する共同体のメタファーである。物語共同体は、対等・平等な立場で、すなおな自己を語り合い、批判的・創造的・探求的に語り合いながら、古き意味を解体し、新たな意味を生成しつづけるような学習共同の構想メタファーなのである。(庄井 2001, 107-108; 庄井 2002, 160)

氏が物語のある学びに着目したのは、昨今の授業の成立が困難な中での授業成立要件を、「第一義的に(本源的に)学ぶものの側の自立のための授業成立要件を考え、それにもっともふさわしい状態で、教えるものの側から授業成立要件を再考していくものにならなければならない」(庄井 2002, 154)、と考えたことに寄ろう。その要件を追求した先に、もっとも原始的な学びである、物語る人(語りべ)とそれを味わいながら能動的に聴く人々とで構築する小さな共同体があった(庄井 2002, 101-102)⁴⁾。田中が物語を我々の存在を規定する本源的な知の形式として捉え、物語の知と切り結ぶ学習を考えたように、庄井も同様な問題意識から「物語共同体」を構想したといえよう。氏の物語共同体による授業改革構想は、次のようである。

自分たちのかざらないすなおな思いを表現しあいながら、先行世代の文化テキストを批判的・創造的に解読し合い、未来の文化テキストを自分たちで想像しつつ創造しあえる共同体、そのなかで

他にかけがえのない自分の語りによる作品を刻々に創作しあえるような自己創生的・学習共同体を構築することが、物語共同体による授業改革である。(庄井 2001, 109; 庄井 2002, 162)

さらに、庄井 (2006) は、フィンランドでの授業参観の知見から、「物語のある学び」には、①「自己物語」を豊饒化する「目的としての物語性」、②「学習内容」(題材)の物語化をする「内容としての物語性」、③「学習過程」の物語論的(ドラマ論的)な展開としての「過程としての物語性」、④「遊び=演劇」的空間の演出による自由な語り合いをする「環境としての物語性」、があることを指摘した。

この他に、「物語り」を活用する授業の構想として、小宮山 (2002) と立田 (2010) がある。

小宮山 (2002) は、自己の学びを自己の言葉で語り、自己の表現で相手に伝えることの苦手な子どもが増え、他者との関係、仲間との協働に魅力を感じず、無気力な姿を見せる子どもが目立つことを打開する糸口として、「物語り」を基軸とした学びの再構成を考える⁵⁾。小宮山は、学びを「対象世界を意味構成するプロセス」であり、その過程で他者との関係を再構成し、同時に行われる自己内対話を通じて自己の生活世界をつねに新たに更新していく営み-自己の『物語』を新たにつむぎ出す営み-と措定する。その上で、次のように教室を「学びの共同体」にして、教室の再生を説く。

個々の子どもは、「モノ」(物理的な教材)や道具を媒介に活動し、学びの対象と自己を関わらせながら、一人称の自己の「物語」をつむぎ出す。個々の子どもは、「差異」を認める「他者」とともにあり、他者との「対話」を通じて互いの「差異」ある「物語」を摺り合わせる。個々の「物語」とは一致せず、異議申し立てと多少の違和感を残すが、個々の「物語」の摺り合わせの結果として、学級の「物語」として学びの対象を物語ることができるのである。それが「学びの共同体」としての教室の再生とあってよい。

立田 (2010) は、今後は活用型の学力が求められるので、根拠に基づく教育が必要であると説く。「根拠に基づく」とは、出来る限り客観的な資料を、教科内容に即して適切に授業で利用していくことである。一方、氏は、実証的な

根拠に基づくデータだけでは多くの人の理解は得られないので、個人的経験を加えて物語り、感情的な共感性や親近感を生む分かりやすい話にする必要性も指摘する。これは、前述した2つの思考様式の必要性の指摘である。そこで、氏は、根拠に基づく教育とともに、生徒との対話を中心とした物語に基づく教育の重要性を説く。氏の説く物語に基づく教育は、「教師だけが語るのではなく、生徒自身がそれぞれに自分の経験や学習について話す機会を与えられ、話すことを通じて自分の人生や学習内容の理解を深める」ものである。「根拠に基づきながらも、生徒自身が語ることを通じて、知識を体系化しながら自分の身につけていくことが重要なのである」。

以上の先行研究から、子ども自身の物語を足場とし、実証的な根拠によるデータにも基づきながらも、具体的な文脈の中で子ども自身の未来に関わることを各自に語らせ、それらの物語をクラスで摺り合い、地域や国家、地球規模のレベルの大きな物語と突き合わせるという授業づくりの方向性が看取できる。その際、庄井が掲げた先の4つの物語性を意識しながら授業構成を図ることが有効ではなかろうか。

2 教科・領域における「物語り」を活用した学習

秋田 (1998, 92-93) は、物語を読み聞かせられていなかった子どもが「まるで映像でも見ているようにある場面のイメージを断片的に覚えていて話す」が、「その時の出来事が物語のようにつながって語られることがない」事例から、読み聞かせの経験と、子どもが体験をつなげて捉え、言葉で物語ることができることに関わりがあるのではないかと指摘する。物語について、氏は、先のブルーナーの2つの思考様式を紹介した後、次のように述べる。

物語という様式を、大人は語りによって伝えられ、子どもは自らが語り手となって物語を形成できるようになっていきます。

その意味で本を通して子どもたちが学ぶのは、お話の内容という知識的な面や、文字の読み、語彙・読解能力といういわゆる言語能力だけでなく、

私たちの文化がもっている思考の様式そのものも、子どもたちは学んでいくと考えられます。物語するという行為は、事柄のつながりを自ら紡ぎ出し、自分がその物語の著者となって語るが必要ですが、それによって自己をみつめ形成していくと考えられます。読書は、子どもの自己形成を、物語するという思考様式を通して育てる契機となっていると考えられます。(秋田 1998, 92-93)

秋田(1998, 94)は、「本を介して物語り合う世界の中で、子どもは、人との関係や世界と自己との関係を作りだし、物語る方法を学んでいくと考えられます」と述べる。秋田からは、読書活動を通して物語る方法を学ばせる、「物語り」を活用して授業づくりを構想する際の基盤となる知見を得ることが出来る。

森脇(1993, 1994a, 1994b, 1996a)は、精力的に物語論的視点から社会科実践を分析する。まず、森脇(1993)は、河崎実践を分析し、「人」が物語の「語り手」の位置にあり、教員は子どもと同じ「聞き手」の役割を演ずるという河崎実践の特徴を析出した。そして、氏は、「人」を語り手とする河崎実践の意義として、「私たち人間は人間にもっとも興味・関心を抱いている」という点と、「人」を通して子どもに社会を理解させている点を挙げる。

次に、森脇(1994a, 1994b, 1996a)は、物語性を導入した歴史学習として注目される山本典人の授業を分析する。山本実践は、既に藤岡(1989, 199)が、物語では特別のことがない限り、因果的説明を求める「なぜ」という分析的問いは生まれず、「物語性への過剰な依存は、分析的問いを生成させず閉ざしてしまう。子どもの認識は小さく自己完結し、かえって広がりにかけてしまう。」と批判している。物語性を活かし魅力ある授業となっても、因果的説明を求める「なぜ」疑問が生成しないなら、社会科授業として致命的である。一方、森脇(1994a, 184-185)は、藤岡は的確に問題を指摘したが、「子どもに分析をさせるためには『物語的枠組』そのものを放棄しないといけないということになってしまう」と疑義を呈した。森脇(1994a, 184-185)は、藤岡の批判は二つある物語の種類の時間的順序に従って配列された出来事の継

起であるストーリーへのもので、因果関係による構成であるプロットには当たらないとし、「物語の外の視点(立場)から『読む』こと」で「なぜ?」を物語的な教材構造の中で生み出すことを提案した⁶⁾。さらに、森脇(1994b)では、山本の長崎被爆体験を語った授業から、物語の構成と演出がある山本のストーリーテラーぶりを明らかにする。

森脇(1996a)では、山本学級の子どもたちはどのように「歴史」に接近しているのかという問題を考察する。氏は、山本の歴史授業を、①山本自身が自作の読み物教材を使って語る授業、②山本が物語の起点となる歴史事実を出し、子どもたちにその後どうなったか予想させ、それを事実と突き合わせるという子どもとともに物語を完成させていく授業、③山本の設定する状況下での「呼びかけ」「対話」「寸劇」「えんぴつ対談」などの子どもの学習活動が展開される「劇化」的な活動の授業、④授業後に「作品化」をさせる創造的な物語づくりの授業、の4タイプの授業に分類した。その結果、氏は、「山本の歴史授業のほとんどが『物語』(story)(時間の流れに沿って『それからどうした?』に答える言説)によって構成されていることがわかる」と述べる。氏は、山本の歴史授業の物語的な環境、「物語る」力を育てる系統的な指導とどんな子どもの「物語」でも受け入れる対応、子どもの断片的な発言を意味づけ構造化しながらより大きな「物語」へと発展させていく姿勢により、山本学級の子どもは「物語を産出する」力を獲得していると指摘する。そして、氏は、「原因と結果」の因果関係の鎖をたどった展開で獲得される歴史認識とは異なり、山本実践には、「自分の既有知識や自分の生活の中にある似た経験を探し、それを『なぜ』つつ歴史事象を理解するわかり方と、物語が自然に成立するためにはどのような条件が必要かという観点から、物語を歴史事象に『はめこむ』わかり方があることを、明らかにした。

森脇からは、子どもにとって社会の理解が可能な「人」の自己物語を語ってもらい、教員は子どもと共に「聞き手」になること、物語の外

の視点（立場）から物語を読ませ、なぜ疑問を出させて探求させること、物語による歴史認識として「なぞらえ」と「はめこみ」による分かり方があることを確認しておきたい。

算数科でも森脇（1996b）は、子どもの「するであろう」つまりきを数多く出させ、それを考えあう大賀拓司の授業を分析している。氏は、大賀の算数授業は、子どもたちが自分の順番に応じた役割に基づく発言をし、わかりの悪い子どもが活躍するという、子どもたちが作り出す物語であることを明らかにした。子どもの「するであろう」つまりきをたくさん出させ、それを考えあうことを「練り」と大賀自身が評した授業は、具体的な文脈の中で子ども自身の物語を各自に語らせ、それらの物語をクラスで摺り合わせるものといえよう。

数学教育では、人生を豊かにする生きるコモンセンスとしての数学的教養をどのように学ぶのかの様式を求め、竹村（1998, 2001, 2004）が精力的に数学授業の物語性を分析している。

竹村（1998）では、氏の二つの物語性のある数学実践を紹介する。教材が「語る」物語としての「私たちの奈良数楽探検」は、人が生きる中で、数学がどのように発想され、工夫されたかを東大寺南大門の斗と肘木を素材として、生徒に辿らせたものである。生徒は、「数学が、今までは自分の外側の世界に『ただあった』だけだったのが、自分の中に数学を受けとめ位置づけていこうという『こころの動き・ゆれ』を感じ」たようである。「三光丸の数楽探検」は、葉包紙を折っていく中で、遊び感覚で大和売菓が育んだ知恵や工夫の巧みに学び、その背景にある数理の姿を発見し、「生きている数学」を実感させたいと考えられたものである。生活や社会との結びつきを考えさせる授業である。

竹村（2001）は、従来型の授業方法は、数学を道具として活用する職業人以外の可能性を想定しているようには思えず、学ぶ者をふるい落とす教育過程であり、それ故数学とのディスコミュニケーション状態である「数学離れ」が進むことを問題視する。そのような、数学離れを打破する契機に、竹村（2001）では、身体性の

回復、物語ることを構想する。竹村（2001）の「クラスの様々な考え方や問題解決とのディスコミュニケーションから逃げないことであり、その折り合いの中に、多様な学びの『とびら』を少しずつ形成してゆくところに展望が見いだせないだろうか」という投げかけは、森脇が分析した大賀実践のわかりの悪い子どもが活躍する子どもたちが作り出す物語と関わる。

竹村（2004）では、平成10年度学習指導要領で導入された「数学的活動」に見られる「ストーリー性」や「物語」に着目し、数学的コミュニケーションの可能性を考察する。ここでは、モノ（教材）がもつ特性に教員の語りや身体表現を介在させ、仮構性を引き出し、授業を「遊び」というシステムに転換する授業が紹介されている。竹村（2004, 115）は、「モノが数学を誘発してくるファンタジー体験が、学びの主体である生徒個々の数学物語を構想するという可能性に注目していくべきではないか」と問いかける。

竹村の教材に語らせる手法、特にモノと教員の語り等を媒介させ、モノに語らせて仮構性を引き出す教授方略は、今後真剣に考えられても良いであろう。さらに、そのように語ることができるとともに、社会や生活との結びつきが分かる教材の開発の有効性も指摘できる。

河村（2004, 2006）は、成人のピアノ学習から物語としての音楽の学びを考察している。河村（2004）は、成人音楽学習は、指導者の技術や知識をウォーターダウンし学習者へ切り売りする垂直的な指導観では立ち行かないとの問題意識から、学習者の物語を互いに主体として聴き、語り、そのことを通して新たな物語や意味を共同的に生成していく方法的捉え直しをした。氏は、学びの共同性という視点からナラティブ・プラクティスに着目し、「学びの場で学習者がさまざまな経験を重ね」、「その経験が一人の学習者固有の物語として編まれ」、「さらにそれは、ナラティブ・プラクティスにおける物語がクライアントとセラピストとのかかわりの中で書き換えられていくように、学習者、指導者そして共に学ぶ仲間との相互関係の中でつねに編み直されていく」ことを指摘した。その

ために、氏は、対話的空間づくりの重要性に着目する。河村（2006）では、成人のピアノサークルにおける演奏曲目の選択の様子から、「教材の選択に学習者個人のナラティブが関与していることを明らかにし、指導者は、教材選択において教材の背後に存在する学習者のナラティブを丹念に理解する役割が求められると述べる。河村（2004）は、「物語り」として音楽の学びを捉え、学びの共同性を追究する成人の音楽学習は、学校の音楽教育を捉え直す際の視点にもなると述べる。

河村からは、学習者の物語に沿った教材選択の有効性と、共同的な対話的空間の中での学習者の物語の編み直しから、物語的空間づくりの重要性を指摘したい。さらに、音楽のように出来不出来が明確となり、それが学習者の学びを大きく左右する場合は、共同的な対話的空間の中での学習者の物語の編み直しがより良い方向での学びのメタ認知となり、学習者の学びを鼓舞することも確認しておきたい。

道徳では従来から読み物資料として「物語り」が活用されて来た。鍮水（2002）は、コールバーグやピアジェの段階論における認知構造としての道徳性の非実践性を問題視し、「物語る」道徳教育を提案する。鍮水は、「個人で認知していることでも、それが実践的に生かされないということは、日常のわれわれの生活世界の中での文脈（コンテクスト）上で、それが埋没してしまうことを意味する」とし、「その文脈、脈絡をよく理解し、解釈していくところに人間の生活の意義があり、人生の楽しみがある」として、「物語る」道徳性に着目する。「物語る」道徳授業の基礎段階として、「文学を中心とした読書や読み聞かせ、朗読、演劇活動といった伝統文化として受け継がれてきている物語の実践的活動」を挙げる。氏は、この基礎活動があって、物語性という概念が理解されれば、自分の物語はどのようなものか、他の人のものはどうか、という感覚が身についてきて、自我と他我の相互主観的な感覚が現実性を帯びてくると述べる。氏は、先の基礎段階と並行し、次の二つの手法で「物語る」道徳授業の展開を提案

する。一つは、児童、生徒自らに道徳的判断を迫るような体験を設定する、物語をつくることである。これは、「ある一場面の描写を通して、断片的ではあるにしても物語性を互いに参照させながら、一定の規範を認知、実践化させていくことになるものである」。今一つは、「ジレンマ教材」の活用である⁷⁾。この手法は、読み物資料を客観的記述の物語として読むのではなく、葛藤したそれぞれの心理状態を別々の人格として言葉を言わせ、ストーリー化するものである。

齊藤（2002）は、ナラティブ・セラピーの視点から道徳教育の改善を試みる。氏は、先のブルーナーの物語モード（前述した物語の様式と同じ）に着目し、物語モードなくして道徳教育で目指す諸価値は身につかないと述べる。ナラティブ・セラピーの視点からの道徳教育とは、読み物資料を物語モードで解釈し、主人公と自分をかさね合わせ、その時の心情を探り当てる自己洞察、共感性および想像力を高め、ドミナント物語からオルタナティブな物語への書き換えるというオルタナティブな姿勢を獲得することである。齊藤は、コールバーグの自律的道徳原理とは、慣習にとらわれた判断を超え、ドミナントからオルタナティブ物語の書き換えであり、そのためには論理-実証モード（前述した論理-科学的様式と同じ）と物語モードの相補的な解釈が必要となり、共感性と想像力、自己洞察力を付けることが鍵となるとする。そして、「豊かな人間性を醸成するためにも」、「より多くの読書やさまざまな自主的な体験によって『物語モード』で解釈し、人生をみずから選択する自己洞察力、共感性および想像力を高めさせることが必要である」とする。

ところで、鍮水と齊藤のコールバーグの段階論に対する見解は相違する。鍮水が認知構造としての道徳性の非実践性として退けたコールバーグの段階論を、齊藤は物語の書き換えの視点から評価する。齊藤は、中学生は生活で遭遇する様々な問題に対し、どうすればよいか正しいかと論理-実証モードで思考するが、次の方向性を選択するには、物語モードで解釈し、自

己洞察によって共感性及び想像力を高めなければ、どうしたいという行動選択ができないとする。従って、両者の問題意識は通底する⁸⁾。とりあえず、鎌水と斉藤からは、物語モード（物語の様式）による思考の場の設定の必要性を確認したい。鎌水からは、秋田でも指摘した読書に加え、朗読、演劇活動という物語の実践活動から物語性という概念を掴ませること、斉藤から、物語の編み直しと立田も指摘する2つの思考様式の相補的な必要性を指摘しておく。

IV 終わりに

本稿では、情報・消費社会下の学校教育に求められるアイデンティティ形成において「物語り」が有効性を持ちうることを明らかにした。その上で、「物語り」を活用した授業づくりに関わる先行研究・実践を検討し、「物語り」を活用した授業づくりを構想する際の基礎的知見の抽出に努めたが、残された課題も多い。例えば、大きな課題として、「物語り」を活用した授業は、学力形成に如何に応えられるのかについての検討が必要になる。

今後の学校教育では、子どものアイデンティティ形成に加え、学力形成も考えなければならない。これは、グローバル・エリートになるための平等な機会の用意と関わる。「教育がサイバー・スペース上に展開されれば、受験指導は簡単に学校教育という物理空間から抜け落ちるだろう」（加藤 1999, 131）。だが、経済格差が学歴格差を生むという指摘があり、公教育である学校教育としての学力形成が問われる。教育がサイバー・スペース上に展開しても、学校教育という物理空間から抜け落ちない、学校でしかできない授業に、小西（1997b/2011）が入力型授業を批判して提唱した出力型授業がある。

小西（1997b）が批判した入力型授業の基では、「物語共同体」が成立する上での重要なポイントとなる「教師と子どもが対等・平等に、ともにひとりの探求者（芸術家）として、すなおに語りあひながら、自分たちの世界づくりへ

参加できるように授業をデザインする」（庄井 2002, 103）ことや、「主体—主体関係を前提とし、お互いの物語を携えて対等な立場で携えて対等な対話し、そこで新しく紡ぎ出される意味に着目して学びを創造していく」（河村 2004, 65）ことは至難の業である。なぜなら、教師の方が情報量が多く、その格差を解消する入力型授業は、よほど気をつけられない限り、否が応でも教える人と教えられる人という構図ができあがるからである⁹⁾。小西の出力型授業は各教科で実践可能であるが、その中心は「提案する社会科」として結実している¹⁰⁾。

本稿は、歴史は物語であると言われることを含め、筆者が最も関心を寄せる社会科授業での「物語り」活用に関わる検討が十分にはできなかった。社会科授業での「物語り」活用のさらなる検討と、出力型授業、特に「提案する社会科」の再検討については、他日を期したい。

註

- 1) 野家（2005）は、実態概念の「物語」と機能概念の「物語り」とを分け、「物語り」に方法概念もあることを強調し、「『物語り』はわれわれの経験を時間的に分節化する言語行為であるとともに、その存立構造を解明する分析装置でもある」とした。野家の「物語り」論に依拠しつつ、語られたものである「物語」も視野に入れ学習を構想するので、「物語」と「物語り」を合わせ「物語り」とした。
- 2) 2010年某日、香川大学教育学部附属坂出中学校社会科研究室で北岡隆教諭（現香川県教育委員会事務局主任指導主事）と歓談した折り、「語り」を如何に授業に活用するか話題となった。同校は学びの意味や価値を実感させるものとして「語ることに着目した実践研究を進めていた。研究主任の北岡隆教諭は、「語り」による授業づくりをどうするか、ナラティブ・アプローチの研究者野口裕二氏に聞いたところ、氏も授業で展開するとすると難しいし、中学校の授業でナラティブを活用した事例は少ないと応えられたそうである。
- 3) 岩木は、現代社会の変化について次のようにまとめている。学校系統が組織された20世紀先進産

業社会では、学歴格差が社会的格差に対応して振り分ける選抜機能を果たし、教育機会均等の理念の下、国民は序列を一つでも上ろうと禁欲的に努力し、そのことを通じて時間的・空間的な行動のハードなまとめり（自我同一的人格）を形成した。やがて、大量生産・大量消費の経済成長は飽和し、国境を越えて広がるネットワークの中で生産と金融活動が展開されるようになり、金融、財務、経営、市場調査等のプロ（シンボリック・アナリスト）の勝ち組と、低賃金と劣悪な労働条件の下で働く非正規労働者などの負け組に二極分解した。教育面では機会均等はシンボリック・アナリストになる機会の平等と定義し直される。国内経済に取り残される負け組の一般大衆は、自分にたまたま与えられた生物的・生理的・心理的個性（イデオシンクラシー）を武器にその時々にも最大の欲求充足を追求する即時充足的な生活に追い込まれ、時間的にも空間的にもソフトな行動のまとめり（乖離的人格）を形成する。

- 4) 立田（2004）も、物語が教育の古典的モデルであることを指摘している。
- 5) 小宮山は、「物語」と「物語り」を峻別せずに「物語」を使用するが、「物語」と「物語り」の両者を視野に入れて論究しており、「物語り」と記した。
- 6) 木村（2003）も、歴史劇を構成し人物の行為を追体験しその心情に感情移入しつつ歴史を学ぶ歴史授業が、学習を主体的にする一方で偏った歴史認識に陥りやすいとし、立場の違う役割に習得させ、見方の相対化を図る歴史授業を紹介する。
- 7) 「ジレンマ教材」と言えば、鎌水氏が退けたコールバーグ理論に依拠したモラルジレンマ教材がイメージされる。この場合はエゴとスーパーエゴが対立し、答えがすぐに分る従来型の読み物資料を活用する。その際、子どもはスーパーエゴの価値判断の方が高次なものであると、すぐに判断できるので、それはとりあげない。どうすれば利己的な心理を説得させられるかと考えさせるものである。
- 8) 鎌水と斉藤のコールバーグの段階論に対する見解の差は、コールバーグの段階論の物語モードの有無に対する認識の違いと考えられる。両者のコールバーグの段階論に対する見解の相違の詳細

な検討は、他日を期したい。

- 9) 入力型授業において教える人と教えられる人という構図ができあがりやすいことの詳細は、伊藤（2000）を参照。
- 10) 「提案する社会科」の実際は、小西（1994a）小西（1994b）、小西（1995）、小西（1997a）、益田（1997）、伊藤（1997）を参照。

参考文献

- 秋田喜代美（1998）『読書の発達心理学－子どもの発達と読書環境』国土社
- 浅野智彦（2001）『自己への物語論的接近 家族療法から社会学へ』劉草書房
- 浅野智彦（2005）「物語アイデンティティを超えて」上野千鶴子編『脱アイデンティティ』劉草書房、77-101
- 東浩紀（2007）『ゲーム的リアリズムの誕生 動物化するポストモダン2』講談社現代新書
- Bruner, J.S. (1986) *Acutual minds, possible worlds*. Harvard University Press. = 田中一彦訳（1998）『可能世界の心理』みすず書房
- 榎本博明（1999）『〈私〉の心理学的探求』有斐閣
- 榎本博明（2002）『〈ほんとうの自分〉のつくり方』講談社現代新書
- 藤岡信勝（1989）『授業づくりの発想』日本書籍
- 伊藤裕康（1997）『「提案する社会科」の授業5 出力型授業づくりへの挑戦』明治図書
- 伊藤裕康（2000）「学ぶ喜びを共有する授業実践の創造」広島文教教育第14巻、73-84
- 岩木秀夫（2004）『ゆとり教育から個性浪費社会へ』ちくま新書
- 香川大学教育学部研究室編（1999）『教育という「物語」』世織書房
- 加藤潤（1999）『マルチメディアと教育』玉川大学出版部
- 河村有美（2004）「物語としての音楽の学びに関する一考察－成人のピアノ学習を中心にして－」, 学校教育研究論集第10号、61-72
- 河村有美（2006）「成人の音楽学習における教材論的検討」, 教材学研究第17巻
- 木村博一（2003）「子どもが追求する社会科授業」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パー

- スペクティブ』明治図書
- 小宮山隆(2002)『物語』を基軸とした学びの再構成』
学校教育研究17, 117-128
- 小西正雄編著(1994a)『「提案する社会科」の授業1
これが未来志向の“新しい授業観”だ』明治図
書
- 小西正雄編著(1994b)『「提案する社会科」の授業2
これが出力型の“舞台装置だ”』明治図書
- 小西正雄編著(1995)『「提案する社会科」の授業3
これが社会科教育21世紀への序曲だ』明治図書
- 小西正雄編著(1997a)『未来志向の社会科授業づくり』
東京書籍
- 小西正雄(1997b)『消える授業残る授業 学校神話
の崩壊のなかで』明治図書
- 小西正雄(2011)『教育文化人間論一知の道』東信堂
- 益田正晴(1997)『「提案する社会科」の授業4 提
案型で授業と子どもは変わる』明治図書
- 松岡正剛(2006)『17歳のための世界と日本の見方』
春秋社
- 森脇健夫(1993)「授業の物語論的分析—『語り手』
としての『人』:川崎かよ子氏の授業—」, 三重
大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第
13号, 1-11
- 森脇健夫(1994a)「教材と学習者の間—教材『青い
目の人形物語』再論—」グループディテクティ
カ編『学びのための授業論』劉草書房
- 森脇健夫(1994b)「授業の物語論的分析(2)—山
本典人氏の『語り』の授業—」, 三重大学教育学
部教育実践研究指導センター紀要第14号, 47-
52
- 森脇健夫(1996a)「子どもの『物語産出』として
の歴史の分かり方—山本典人の歴史授業の分析
—」, 教育方法第22巻, 105-112
- 森脇健夫(1996b)「授業の物語論的分析(2)—子
どもが織りなす物語:大賀拓司氏の算数の授業
—」, 三重大学教育学部教育実践研究指導セン
ター紀要第16号, 29-37
- 毛利猛(2006)『臨床教育学への視座』ナカニシヤ出
版
- 鍋田恭孝(2007)『変わりゆく思春期の心理と病理』
日本評論社
- 野家啓一(2005)『物語の哲学』岩波現代文庫
- 野口裕二(2002)『物語としてのケア ナラティブ・
アプローチの世界へ』医学書院
- 大澤真幸(2011)『「正義」を考える 行きづらさと
向き合う社会学』NHK出版新書
- リクール, P.(1990)『時間と物語』久米博訳, 新曜
社
- 斉藤浩一(2002)「道徳教育への心理療法からのアプ
ローチ—ナラティブセラピーの視点を中心とし
て—」, 東京情報大学研究論集第6巻1号, 29-
38
- 高垣忠一郎(2004)『生きることと自己肯定感』新日
本出版社
- 竹村景生(1998)「授業における物語性の探究—『体
験』としての数学的コミュニケーションの可能
性—」, 奈良教育大学附属中学校研究集録第28集
- 竹村景生(2001)「数学教育における物語性の探究—
数学を語ることに對する意味生成の自覚につい
て—」, 奈良教育大学数学研究会会誌 飛火野17
号, 21-26
- 竹村景生(2004)「数学的コミュニケーション活動に
おける学習主体の変容と教師の語り—教室の数
学物語を紡ぐ(1)—」, 奈良教育大学教育実践
総合センター研究紀要13巻, 109-116
- 田中昌弥(1997)「学習における生活の意味と物語」,
河内徳子・渡辺淳・平塚真樹・安藤聡彦編『学
習の転換 新しい「学び」の場の創造』国土社,
104-108
- 立田慶裕(2004)「物語る力が人を動かす」, 小宮山
博仁・立岡慶裕編『人生を変える生涯学習の力』
新評論
- 立田慶裕(2010)「学校をめぐる状況変化」, 立岡慶裕・
今田幸蔵編著『学校教員の現代的課題』法律文
化社
- やまだようこ編著(2000)『人生を物語る—生成のラ
イフストーリー』ミネルヴァ書房
- 矢野智司・鳶野克己編(2003)『物語の臨界 物語る
ことのエデュケーション』世織書房
- 鐘水浩(2002)「物語る道徳教育」, 教育674, 106-
115