自己に関わるやりとりを生む対話の場づくり
―創作物語を媒介として―

23A1005　釘宮　悠人

要旨

本研究の目的は，生徒自ら創作した物語を媒介とすることで，どのような「生徒の自己に関わるやりとり」を行うことが可能となるのかを明らかにすることである。学校教育では，自己理解・自己形成をキーワードとして様々な取り組みが行われている。中学生期は，自己への気付きが起き始め，特に不安定な自己となりやすい。そのため，自己を語る難しさが課題となると考えた。そうした課題を克服するため，物語に表された自己と，語りを促す他者とのやりとりに着目した。本研究では，創作物語を媒介とした 2 人の対象生徒とのやりとりについて記述していき，どのような自己に関わるやりとりが行われたかを整理した。その結果，「経験を思い起こした自己語り」「『言語化』に対する捉え直し」「創作物語への思いの表出」「自己の経験の振り返り」といった自己に関わるやりとりを行うことが可能となった。

【キーワード】　　自己理解，自己形成，国語科教育，看図作文，やりとり

1. 研究の背景と目的

自己を理解し形成していくことは，学校教育のあらゆる場の中で取り組まれている。例えば，教育基本法第一条「教育の目的」では，教育を通じて人格の完成を目指すことが示されている。また，キャリア教育においては，育成すべき「基礎的・汎用的能力」の 4 つの能力の 1 つに「自己理解・自己管理能力」が掲げられている(文部科学省 2023:21)。他にも生徒指導提要では，生徒指導を「児童生徒が自身を個性的存在として認め，自己に内在しているよさや可能性に自ら気付き，引き出し，伸ばすと同時に，社会生活で必要となる社会的資質・能力を身に付けることを支える働き(機能)」と説明している(文部科学省 2022:12)。また感情の自己理解を促す実践・研究としては，岡田他(2015)の心理教育プログラムを用いたものがある。このように，自己理解・自己形成をキーワードとした様々な取り組みが，子どもたちを対象として行われている。すなわち自己理解・自己形成は，子どもたちにとって重要なテーマの 1 つと言えるだろう。

本研究では,「身体的にも,心理的にも,また社会的にも,大きな過渡期(梶田 1988:137)」にある中学生の自己理解・自己形成に着目した。しかし，中学生を対象とする場合には，次のような課題を考慮しなければならない。

1 つ目は，自己が特に不安定になりやすい時期であるという点である。中学生期は，発達段階では青年前期に当たる。森岡(1981:183)は，青年期を自己について問い直し，目覚めていく時期としている。このことから青年前期に当たる中学生期は，自己への意識が芽生える重要な時期と言えるが，同時に自己の気付きや問い直しの中で，自己イメージの不一致や不調和が起きる時期とも言える。すなわち，この時期にある子どもの自己は，特に曖昧かつ流動的なものと考えられる。そのため自己を固定的なものと捉えることは，自己

理解・自己形成を促す上で障壁となりかねない。したがって筆者は自己を動態的なものと捉え,その表出や変容のプロセスを様々な場面で見取っていくことが重要であると考えた。

2 つ目の課題は，自己を語ることの難しさという点である。先述の通り，中学生は自己が不安定になりやすい時期であり，そのため変動の激しい曖昧な自己の状態にあると考えられる。常に変化する曖昧なものを捉えることは決して簡単なことではない。すなわち，中学生が自身の自己を捉えることは決して容易なことではないと言える。またそうした自己について語ることを求めた際に，うまく言語化できないと感じる生徒が少なからずいると想定できる。こうした，自己を捉えて語ることの難しさを乗り越えるためには，直接的に自己を思い浮かべて語らせるのではなく，間接的に表された自己を媒介として語らせることが重要であり，それを起こす言語活動が必要になると考えた。

そこで筆者は，特に言語活動に焦点を当てて指導を行う国語科の取り組みに着目した。具体的には，物語創作と看図作文である。物語は，フィクションを含むため自己について書き表しやすくするとともに，個人の経験や感情を表出する場を提供するものである。特に看図作文は，絵を用いて書き進めていくため，作文活動への抵抗感を軽減することが可能である。さらに，物語を媒介とすることは，他者との間に，自己に関する自然な対話を生む契機となると考えられる。

以上を踏まえ本研究では，看図作文を用いた創作物語の記述を媒介とすることで，どのような「生徒の自己に関わるやりとり」を行うことが可能となるのかを明らかにしていく。

2. 分析の視点

(1)自己理解や自己形成を促すためのやりとり

自己という概念は，エリクソンやデカルトなどをはじめとし，現在も様々な捉え方がなされ続けている。本研究では,そのような自己を,時と状況に依拠するものとして捉えた。このことについては，梶田(1988)が自己意識の視点から詳しく説明している。梶田(1988:21)は,「結局のところ,『私』ということが，必ずしも一定の何かを指し示すわけではない。時と状況に応じて,『私』としてとらえられる領域や機能,『私』を特徴づける本質的属性は,異なってくる」と指摘している。私たちは,抱いている気持ちや接する相手,所属する環境といったような,時や状況に応じて表出させる自己を変動させることがある。自己をこのように捉えた場合，様々な状況で表出される自己を統括するように理解していくことよりも，むしろその時々で自己を検討し理解していくことに意味があると考えられる。そのため学校教育では，子どもたちの自己理解・自己形成のための自己検討の場づくりが求められる。上述の通り，本研究は自己が動態的なものであると捉えているため，生徒が自己についてどれほど正確に捉えているか，どれほど明確化できているかということは問題としていない。本研究において着目するのは，自己についての語りがどのように引き出されるかという点である。特に中学生は，上述のような自己を語る難しさが想定されるため，本研究では創作物語と他者とのやりとりという場を設定することにした。

やりとりは自己理解・自己形成を促す効果的な手立てである。なぜなら，自己には他者の存在によって知ることができる側面があるからである。井上他(2005:5-6)は，アメリカの社会学者 C. H クーリーの言説(「鏡に映った自我」)を手掛かりとして,「『私』の認識は他者による認識に基づいて行われ，他者を通じて『私』の認識がなされている。『私』は直

接的に認識されるものではなく，他者の目を通じて間接的に認識される」と述べ，自己の認識は他者を通じて可能になるとしている。また，高橋(2002:40)も，自己形成とは「他者との多様な出会いの中で古い自己を解体させ，新しい自己を再生させていく(＝織り上げていく)投企的行為」としている。このように他者との関わりは，まず他者によって認知されている自己の姿を把握することを可能とする。そして，それによってそれぞれに自己の発見や捉え直しという相互作用を生み，自己理解や自己形成を促すことが可能となるのである。さらに他者からの促しが，自然な語りを生むという側面も考えられる。これはナラティブ・セラピーにおける，セラピスト(治療者)の姿勢に近い。斉藤(2002:31)はナラティブ・セラピー[1]を，「問題を抱えている人への問題を認識する過程と，そこでドミナント(支配的)なストーリーから開放され，オルタナティブ(選択的)なストーリーに書き換える療法」と説明している。セラピストは，クライアントからの語りに対し「もっと深く知りたい」という好奇心がその振る舞いから伝わるような態度やスタンスを意味する「無知の姿勢」に立つことが求められる(S. マクナミー, K. J. ガーゲン 2014:50)。こうした姿勢が，共同的に新たな物語を創ることや語り手の語る難しさを軽減することに寄与すると考えられる。このようなナラティブ・セラピーに基づいた語りのメリットや「鏡に映った自我」による他者存在に意義があると考えられるため，生徒と筆者のやりとりを本研究に採用した。ただし，本研究ではカウンセリングを目的として用いたわけではなく，あくまで聞き手の振る舞い方の参考としたことに注意されたい。

(2)作文への抵抗を減らし自己の表出を見越した「看図作文」

次に本研究で用いた看図作文について述べる。看図作文とは，文字通り絵図を看ながら作文を書いていく方法のことであり，もとは中国の作文教育で用いられてきた指導法である。また鹿内他(2007:267)では，絵図の意味を読み解くために，次に示す 3 つの活動が必要としていた。①変換:テキスト内に記述されている概念や内容を別の言葉に言い換えたり，ある種の記号表示法を他の表示法に変えたりする活動，②要素関連付け：テキストを構成している諸要素を相互に関連付ける活動，③外挿：テキスト内で記述されている内容を超えて，結果について推測したり発展的に考えたりする活動である。これらの過程を踏まえて絵図を読み解いていくことが求められる。

次に看図作文の意義についてである。看図作文は，作文授業における「書くことがない」「どう書いていいかわからない」といった学習者の問題を解決するために取り入れられた指導法のことを指す(鹿内他 2003:33，伊藤他 2011:147)。また，鹿内他(2010)はこうした問題への解決はもちろん，絵図や授業展開に工夫を施すことによって，「やる気をひきだす看図作文」「創造性を高める看図作文」「活用力を高める看図作文」などの目的を持った授業実践も報告している。

その実践例の 1 つに「自己をふり返り，未来を探る」というテーマで，「ギター少年」の絵図を用いた授業がある（鹿内他 2007，2010)。本テーマの絵図には，部屋の中でギターを持った少年とその周囲に中途半端にされているもの(勉強道具，絵画，ゲーム)が描かれており，それらから，少年が抱く中途半端な思いや飽きっぽい性格等を読み取ることが可能とされている。授業実践例では，自分自身がギター少年として次に起こす行動や，絵中にある前向きになるためのヒントや手がかりについての問いかけを行ったり，近況報告

の手紙を書くという課題提示をしたりしながら創作させていた。鹿内他(2007:278)はこの実践研究の主目的を「『自己をふり返り，未来を探る』看図作文授業をつくること」としており，この「ギター少年」の絵図を「自己をふり返り，未来を探る」活動を促す適切な教材と考察していた。しかしながら，具体的にどの場面でどのように子どもたちが「自己をふり返り，未来を探る」ことができたのか，創作された物語と自己に関係性はあるのか，という点について詳しく触れられていなかった。

同様の実践例として工藤(2023)が挙げられる。工藤(2023)は，「生き方を模索する想像力を育てる」というテーマで，短期大学生を対象に看図作文の実践を行った。手順としては，鹿内他が開発した 4 枚の絵を順番に提示し，複数の質問にグループで答えさせた後，各自で物語の創作を行わせた。そこで創られたある学生の物語と看図作文を経験しての感想文を取り上げ，看図作文によって学生は自分が直面している問題をすんなりと作文の主題として取り上げている，また登場人物に自分の気持ちを投影して台詞を作成している，と考察で述べていた。また，絵図を見ることを契機とし，自己の内面へとその視点が向けられていくことで，人は感情を直視し，感情を客観化して表現するようになる。それを文字で表現することで感情の整理が可能となり，より距離を持って自己を見ることで，客観化が進む，とも述べている。このことは，看図作文を通じた，文字化による自己認知の効果と考えられる。こうした感情の文字化や，創作物語の振り返り活動によって，工藤が考察したように自己への気付きを起こすことは可能となるかもしれない。しかしながら，この実践では「他者の役割」が見落とされていると考えた。先述した通り，自己への気付きは他者の存在によって促進される。そうすると物語にも「他者性」は見出されると言える。なぜなら，工藤(2023)の実践で学生は，物語を通じた自己の客観視や自己への気付きを起こしていたと思われるからである。このことについて，本研究においては，口頭による応答が可能な「他者」とのやりとりに着目したため，筆者との対話活動を設定した。また今回扱う絵図については，特定のテーマについての自己表出を促すような鹿内らの絵図を用いず，生徒たちとは無関係に近いと思われる写真(筆者が撮影した風景や動物等)を用いることにした。それにより，特定のテーマについての表現ではなく，一人一人の異なる思いやオリジナリティが表現されることを期待した。

3. 分析の手続き

本研究では，創作物語を介して生徒と対話を行った。そこでのやりとりについて分析を行った。具体的には，2 人の対象生徒とのやりとりの中で生じた相互作用を記述分析していき，どのような自己についてのやりとりを行うことが可能となったかを整理していく。

まず，看図作文を用いた国語科の授業実践について述べる。本実践の対象は，A 市立 B 中学校 2 年 C 組(34 名)である。筆者は，2024 年 5 月から週に 1 度，対象校への参与観察を行った。主に 2 年 C 組で観察を行っていたため，授業実践も同学級で実施した。実践は 2024 年 11 月 8 日，11 日に全 2 時間構成で行った。授業では段落相互の関係を明確にし，文章の構成や展開を工夫することができるように「構成シート(資料 1)」を用いた。また，看図作文については，書きやすさやオリジナリティを担保しつつ，自己が表出される可能性に期待し，次の枠組みを設定した。①主人公は「私」とし，「私」が物語の語り手になるよう記述する，②「私」以外も登場させる，③自分の経験でも経験以外での創作も可，④他

の人に読んでもらう（資料 2)。

次に具体的な授業の流れについてである。1 時間目は，まず筆者の創作物語を朗読し，先述した今回の看図作文の枠組みを確認した。その後生徒たちに写真を選択させ，選択した写真の読み取り方を，実際に筆者が書き込んだワークシート例(資料 3)を用いながら説明した。その読み取りを踏まえながら，構成シートを用いて物語を構想させた。2 時間目は，前時に扱った構成シートをもとに物語創作を行わせ，物語と物語に込めたメッセージをタブレット上に提出させた。その後タブレット上で匿名共有を行った。

国語科の授業実践によって，生徒たち一人一人のオリジナリティ溢れる物語が創作された。例えば，イルミネーションや雪景色の写真を選択した生徒はクリスマスや雪遊び，神社や鳥居の写真を選択した生徒はそこで起こる不思議な現象など，写真から着想を得て物語を書いていた。また，主人公の設定等に自己の表出があると思われる物語が多く見られた。そこで筆者は，自己の表出が強く起きていると思われる箇所に印をつけながら物語を読み進めた。その中で承諾を得た 8 人の生徒を対象とし，授業実践における「事後指導」として，物語に関するやりとり(以下，事後指導)を行った。事後指導は，物語創作から 11 日後の 5 時間目及び放課後に実施した。1 人当たり 5〜10 分程度で，場所は教室近くの廊下で個別面談ができる空間を確保して行った。やりとりは半構造化インタビュー形式に基づき，①主人公の設定理由，②写真の選定理由，③物語に込めたメッセージの意図，④「主人公に似ているか」(4:すごく似ている,3:似ている,2:あまり似ていない,1:似ていない)，という手順で行った。この手順をもとにしつつ,生徒の特徴や物語内容に合わせ実施した。事後指導のやりとりについては，実施後，筆者がメモを参考にしながら書き起こした。

対象生徒 8 人とは，先述の手順によって自己に関わる様々なやりとりを行うことができた。例えば，主人公の設定理由では過去や悩みについて，主人公との共通性についての質問では性格について，他にも家族や兄弟姉妹との関係について，自身の思いや願いについてなどの語りがあった。今回は，生徒との「自己」に関するやりとりを考察していく上で，2 人の生徒を選出した。生徒 a は，筆者が事後指導の前に物語の記述に自己が表出されていると感じ，自己に関する語りが多くなると予見した生徒である。生徒 b は，物語の記述に自己が表出されていないと感じ，やりとりにおいて自己に関する語りが少なくなると予見した生徒である。この 2 人の生徒との事後指導を取り上げ，そのやりとりについて詳しく述べる。

なお分析データ等の取り扱いに関しては，事後指導の対象 8 人の生徒とその保護者から研究データの使用と著作者人格権を行使しないことについて，同意を得た。また匿名化の処理を行い，B 中学校の校長，担当教員の確認の上，掲載許可を得たものを使用している。

4. 分析①:生徒 a

生徒 a との事後指導では,生徒 a が物語の主人公と自身の自己イメージを重ねることで，経験を思い起こした自己語りの表出や,「言語化」に対する捉え直しの語りが表出された。その詳細について，ここから述べる。

(1) 生徒 a について

筆者と生徒 a は，観察日の中で直接話す機会はあまりなかった。しかし，観察日に担当

した「自習ノート」の日記[2]へのフィードバックを通して，何度も生徒 a とやりとりを重ねていた。そこで，文字を綺麗に書くことや絵を描くことが得意な一面を持っていることを筆者は捉えていた。今回筆者が行った授業では熱心に物語を創作する姿が見られた。

(2) 物語について

生徒 a は，白鳥のいる湖の写真とネモフィラの写真(資料 4)を使って主人公の「私」と友達の「彼女」をめぐる物語を創っていた。物語は,「私」の友達である「彼女」に誘われて，近所の湖に出かけた場面から始まる。そこで,「私」は「彼女」との会話をする中で,「彼女」から予想外の評価を受けることになる姿が描かれている（資料 5)。授業の中で尋ねた物語に込めたメッセージについては，生徒 a は「何気ない言葉」「唐突に始まって唐突に終わる」と設定していた。

(3) 創作物語から見て取れること

資料 6 の図は，生徒 a の物語から自己に関わるやりとりが生じる可能性があると感じた筆者の見取りの一部である(資料 6)。生徒 a の物語では,「主人公の人物設定」や「主人公の心の語り」,「(登場人物の)彼女から主人公への思い」といった記述から生徒 a の自己が表出されていると筆者は捉えた。そのため，事後指導のやりとりでは，主人公の話題を通して生徒 a の自己をめぐる対話ができるのではないかと考えた。

(4) 事後指導で生まれたやりとり

生徒 a の自己をめぐる対話が生まれたのは，主人公との共通点についてのやりとりの場面である。「主人公とどれくらい似ているか」という筆者の問いに対して，生徒 a は 3(似ている)と答えるとともに,主人公との共通点として「自分と相手をフラットに見るところ」「相手からこう思われているだろうからそうなろうとしたりします」と語っていた。具体的には以下の通りである（表 1)。

（表 1）生徒 a とのやりとり①

筆者 1	どこら辺が似てると思った？
生徒 a1	自分と相手をフラットに見るところですかね，あと相手からこう思われているだろうからそうなろうとしたりしますね。
筆者 2	例えばどんな感じに？
生徒 a2	ん一穏やかに思われてそうだからそうしようみたいな。
筆者 3	じゃあ演じているってこと？
生徒 a3	(頷く)
筆者 4	疲れたりせん？
生徒 a4	疲れる時もあるんですけど，その方が楽だから。

この場面のやりとりで着目すべきなのは，冒頭は主人公と生徒 a との共通点に関する話題だったのに対し，筆者による「演じているってこと？(筆者 3)」「疲れたりせん？(筆者 4)」という問いかけをきっかけに,生徒 a の自己に関する語りが生まれていることである。筆者は創作物語ややりとりを通じて，生徒 a が「時と状況に依拠する自己」に気付き始めているのではないか，と感じた。その後生徒 a は,「疲れる時もあるんですけど，その方が楽だから(生徒 a4)」と自身の経験を思い起こしながら自己に関する語りを行った。

さらにこの後には,「考えているけど言葉にできないところ(生徒 a5)」「言葉にできないと言うか遅いんですよね,言語化ができないんです(生徒 a6)」との語りも見られた(表 2)。

(表 2) 生徒 a とのやりとり②

筆者 6	他はありそう？
生徒 a5	考えてるけど言葉にできないところ。
筆者 7	確かに物語でもたくさん考えてる。
生徒 a6	言葉にできないと言うか遅いんですよね，言語化ができないんです。

このやりとりは，生徒 a 自身の「言語化」に対する捉え直しが起きた場面である。物語の中には，実際に思いを上手く言い表すことができない主人公の姿が描かれていた。そこに自己を重ねることで，生徒 a は「考えてるけど言葉にできないところ(生徒 a5)」といった，言語化の難しさについての語りを行っていた。しかしその後には「言葉にできないと言うか遅いんですよね(生徒 a6)」と，言語化の遅さに言及する語りが表出された。この 2 つの語りから，生徒 a の「言語化」に対する捉え直しが行われていることが見て取れる。自己に関する認識を言葉として発したことで，より自己イメージが鮮明となり，発した言葉と自己イメージを比較することが容易になったと思われる。それにより,「言語化」に対する生徒 a の捉え直しが促されたと考えられる。

5.分析③:生徒 b

生徒 b は，先述の通り自己に関する語りが少なくなると予見した生徒であるが，事後指導では,物語の表現やメッセージを取り上げることで,物語に込めた思いに関する語りや,過去の経験と他者の支援についての語りがあった。その詳細について，これから述べる。

(1)生徒 b について

生徒 b は，空き時間によく本を読んでいた。そのため，筆者から話しかけて会話をするということが多かった。また係活動などでは,黙々と作業に取り組んでいる姿が見られた。筆者の授業にも真剣に参加していたが,物語創作では少し文章表現に手間取っており,中々書き進んでいなかった。会話の際には，じっくり考えてから言葉にする特徴も見られた。

(2)物語について

生徒 b は公園の写真と木とベンチが写った写真(資料 7)を使って，ある日の「サラリーマン」の物語を創っていた。物語は，公園のベンチで「サラリーマン」が昼食を食べている場面から始まる。「サラリーマン」は会社が嫌いで，うるさい「上司」なんていなくなればいい，いっそのこと自分以外の人類がいなくなればいいと考える。その後，急な睡魔に襲われ眠りに落ちてしまい,昼休憩が終わる間際に目が覚めたところで物語は終わる。(資料 8) また，生徒 b の物語は完結しておらず，物語導入部まで書き進めたところで，授業時間が終了してしまっていた。授業の中で尋ねた物語に込めたメッセージについては,「人は人がいないと生きていけない」と設定していた。

(3)創作物語から見て取れること

資料 9 の図は，生徒 b の物語から自己に関わるやりとりが生じる可能性があると感じた

筆者の見取りである(資料 9)。生徒 b の物語では,「主人公が抱く思い」という記述に生徒 b の自己の表出があると筆者は捉えた。そのため，事後指導のやりとりでは生徒 a と同様に，主人公の話題を通して生徒 b の自己をめぐる対話ができるのではないかと考えた。

(4)事後指導で生まれたやりとり

まず生徒 b の自己をめぐる対話が生まれたのは，生徒 b が物語に用いた表現についてのやりとりの場面である。「会社が嫌いだ」「あんな上司いなくなればいい」という表現の意図について筆者が尋ねると，生徒 b は「この物語は最終的にはハッピーエンドになる(生徒 b1)」と語っていた。具体的には以下の通りである（表 3)。

（表 3）生徒 b とのやりとり①

筆者 1	表現のところで「会社が嫌いだ」「あんな上司いなくなればいい」って B さんからなんとなく意外な言葉だなあと思ってたんだけど，この意図ってある？
生徒 b1	この物語最終的にはハッピーエンドになるんですよ。
筆者 2	構成シートに書いてたね。
生徒 b2	最後にハッピーになるので，こう書きました。
筆者 3	強く言ってみたんだ。
生徒 b3	はい。

これは，生徒 b の物語に込めた前向きな思いが強く表れた場面だと言える。筆者は表現の意図を生徒 b に質問することで，主人公の台詞に関連する生徒 b の語りが表出されると想定していた。しかし実際には「最終的にはハッピーエンドになる(生徒 b1)」と，主人公の台詞との関連性には触れず，むしろ前向きな思いを前面に出した生徒 b の語りが見られた。その後も，再び「ハッピーになる(生徒 b2)」と生徒 b は語っていた。このことから生徒 b は，冒頭の主人公が発したような台詞とは異なり，物語全体では「ハッピーになる（生徒 b2)」といった前向きな主題にしようとしていたと考えることができる。筆者が主人公の台詞に関わる表現に着目し質問したことにより，生徒 b の物語全体に込めようとした本来の思いが語られることになった場面と考えられる。

その後，物語のメッセージの理由について筆者が尋ねると，生徒 b は「人間関係とかうまくいかないことがあったりしたけど，助けられることが多くて(生徒 b4)」と過去の経験に関わる語りを行っていた。具体的なやりとりは，以下の通りである(表 4)。

（表 4）生徒 b とのやりとり②

筆者 4	メッセージについてなんやけど，「人は人がいないと生きていけない」ってすごい大事なことを書いてるなあと思ったんだけど，その理由って？
生徒 b4	んー，まあその人間関係とかでうまくいかないことがあったりしたけど，助けられることが多くて。
筆者 5	そんなことがあったんだ。
生徒 b5	んーまあ，はい。
筆者 6	もう少し詳しく教えてくれる？
生徒 b6	んーまあ，落ち込んだ時に励まされたりした。

このやりとりは，物語のメッセージを振り返ることによって，生徒 b が自身の過去の経験との関連を語り始めた場面と言える。「人は人がいないと生きていけない」という物語のメッセージを取り上げると，生徒 b は「人間関係とかでうまくいかないことがあったりし

た(生徒 b4)」と過去の経験についての語りを行った。そこで，さらに筆者が詳細を尋ねたことによって，「落ち込んだ時に励まされたりした(生徒 b6)」と他者による支援があったという過去に関する語りがさらに生まれた。生徒 b は，質問を受けることによって自己の経験について思い起こすことになったと言える。

6. 考察と今後の課題

本研究の目的は，看図作文を用いた創作物語を媒介として行った事後指導の中で，どのような「生徒の自己に関わるやりとり」を行うことが可能となるのかを明らかにすることである。以下では，まず本研究で明らかとなった点とその考察について述べていく。

今回対象とした生徒とのやりとりでは，「経験を思い起こした自己語り」「『言語化』に対する捉え直し」「創作物語への思いの表出」「自己の経験の振り返り」といったやりとりを行うことが可能となった。これらが可能となった要因について 2 つのことが考えられる。

1 つ目は，媒介とした創作物語の存在である。今回事例として掲載した 2 人の生徒は，どちらも創作物語に関する内容を筆者に解説する中で，自己に関わる語りを行う姿が見られた。特に，生徒 a は主人公の設定，生徒 b は物語の表現やメッセージに基づいて自己に関する語りを行っていた。このことから，物語には創作した本人の何らかの自己が表出されていることが示唆された。またそうした自己は，主人公の設定や台詞といった人物像だけでなく，物語の展開やメッセージ等のような様々な要素に表出されると言える。このように，物語を構成する様々な要素に自己が表出されていたため，生徒との自己に関わるやりとりが可能になったと考えられる。2 つ目は，自己理解を促す他者の存在である。先述の通り，創作物語によって生徒たちは自己語りを起こすことが可能となった。そうした語りに，筆者が相槌や質問を行うことで，さらなるやりとりが生み出されることとなった。また，そこで行われた生徒たちの「自己の経験の振り返り」や『言語化』に対する捉え直し」は，やまだ(2000:157)の「自己の語り直し」に近いものがあると言える。こうした聞き手としての筆者の存在によって，対話の中における生徒の自然な語りが促され，さらにはやまだ(2000)に通ずる語りの効果を生む契機となったと考えられる。

以上の考察から，生徒自らが物語の創作を行い，そこで創作された物語を用いながら他者とやりとりを行うという多段階の手立てによって，生徒たちの自己に関する語りを引き起こすことが可能になると言える。ただし，第 2 章で述べた通り，自己は時と状況に依拠するものである。そのため，本研究での生徒の語りを，生徒の本質的自己の表出であると鵜呑みにするのではなく，あくまでその時と状況の中で表出された自己であると捉える必要がある。そうした自己の表出を起こす 1 つの場として，本研究の実践は有効であると考えられる。その上で，本研究以外の様々な場においても，学校現場では生徒の自己表出を常に見続けていく必要がある。また，本実践では物語が一文程度しか書き進められなかった生徒の姿があった。その要因の 1 つとして，絵図の難しさがあったと考えられる。本研究では，生徒たちと無関係に近いと思われる写真を用いた。そのため，写真に興味を示さない生徒が一定数見られ，その結果物語が書き進まない状況があった。このことを踏まえ，どの生徒とも自己語りを生むやりとりを可能とするために，まずは全ての生徒が物語を書きたくなるような絵図及び物語のテーマ設定作りを今後の課題としたい。そして，物語を用いた効果的なやりとりの方法等も検討していきながら，自己理解・自己形成を促す

国語科の授業づくりを行っていきたい。

注

1　ここでの「物語」は，患者が直接経験した「人生の物語」のことであり，本研究の「フィクションに基づく物語」とは別物である。

2　生徒たちが毎日行う自習ノートがあり，その日記欄に対するコメントを参与観察日のみ筆者が返していた。日記には，一日の感想や筆者への質問などが書かれていた。

参考文献

伊藤公紀，石田ゆき，渡辺聡，田籠千夏，伊藤裕康，鹿内信善(2011)「看図作文授業の新たな展開(Ⅱ)」『札幌大学総合論叢』第 31 号，pp. 147-177

井上俊，船津衛(2005)『自己と他者の社会学』，有斐閣

岡田佳子，高野光司，塚原望(2015)「感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発:対人関係に苦手意識を持つ中学生を対象とした小グループでの実践」『学校メンタルヘルス』第 18 巻第 2 号，pp. 132-146

梶田叡一(1988)『自己意識の心理学［第 2 版］』，東京大学出版会

工藤真由美(2023)「キャリア教育と看図作文」『四條畷学園短期大学紀要』第 56 巻，pp. 26-31

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 巻第 1 号，pp. 29-38

シーラ・マクナミー，ケネス・J・ガーゲン(2014)『ナラティブ・セラピー:社会構成主義の実践』(野口裕二，野村直樹訳)，遠見書房

鹿内信善，渡辺聡，伊藤公紀，工藤真理，田中岬(2003)「小学校における『看図作文』の指導(Ⅱ) :3 年生に対する授業実践」『年報いわみざわ:初等教育・教師教育研究』第 24 号，pp. 33-45

鹿内信善，渡辺聡，栗原裕一，伊藤公紀，石田ゆき，菅原春紀(2007)「看図作文の授業開発(Ⅲ):『自己をふり返り，未来を探る』活動を促す絵図の作成」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第 58 巻第 1 号，pp. 265-278

鹿内信善，渡辺聡，伊藤公紀，石田ゆき，栗原裕一，児玉重嘉，伊藤裕康(2010)『看図作文指導要領:「みる」ことを「書く」ことに繋げるレッスン』，溪水社

鹿内信善，李軍(2014)「看図作文の教育史と今度の展望」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第 65 巻第 1 号，pp. 17-31

高橋勝(2002)『文化変容のなかの子ども−経験・他者・関係性』東信堂

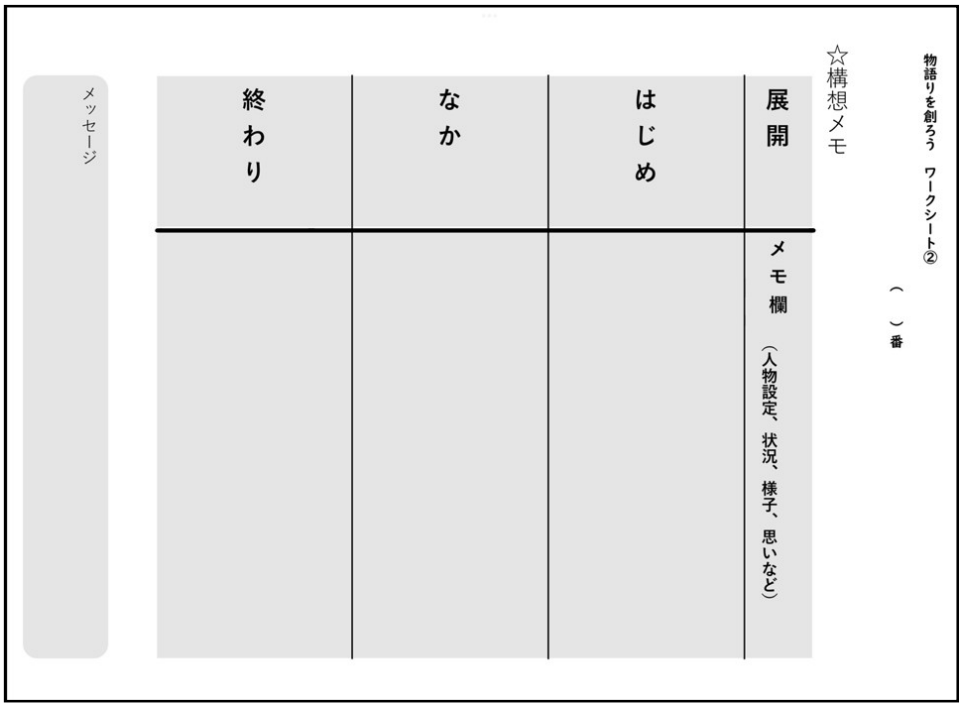
森岡正芳(1981)「青年期における自己認知の発達:自己中心性との関連性」『京都大学教育学部紀要』第 27 号，pp. 182-193

文部科学省(2022)『生徒指導提要』

文部科学省(2023)『中学校・高等学校キャリア教育の手引き』

やまだようこ(2000)「人生を物語ることの意味:なぜライフストーリー研究か？」『教育心理学年報』第 39 巻，pp. 146-161

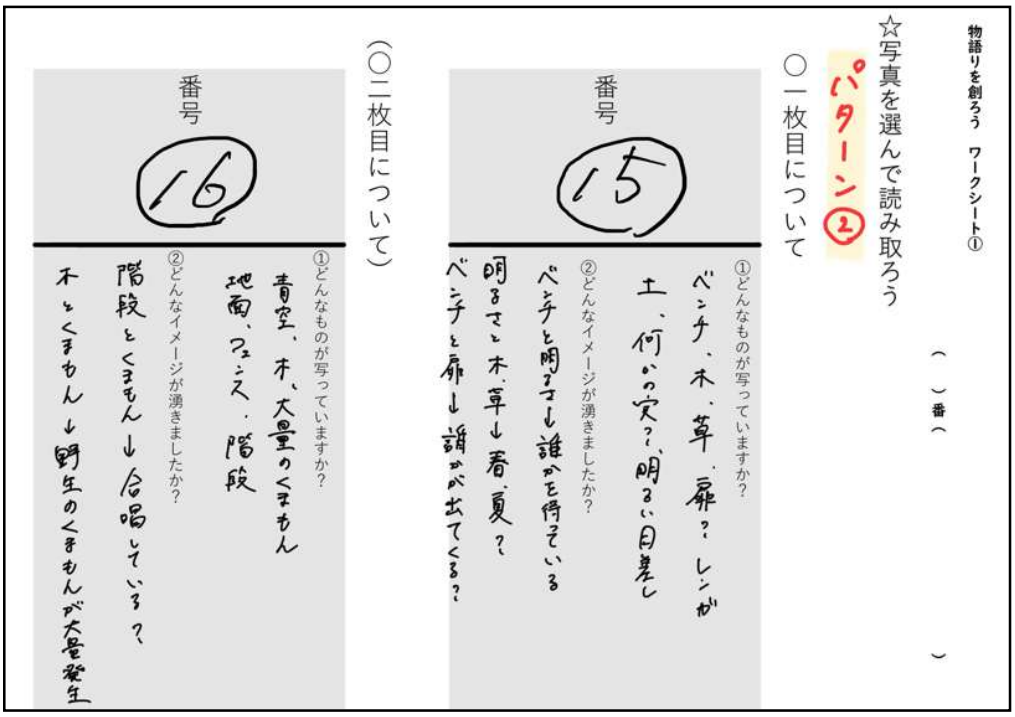
【資料 1】「構成シート」



【資料 2】指導と評価の計画

時	主な学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法
1	○学習の見通しを持つ。 ○写真を選択し，読み取る。（ワークシート１） ○構成を検討する。（ワークシート 2）	・物語を創っていく上で必要となる作業及び学習内容を確認する。 ・教師モデルの創作例を朗読し，創作していく物語のゴールイメージを持たせる。 ・選んだ写真にどんなものが写っているか，どんな想像が生まれるかワークシートに書かせる。 ・教師の構成シートも提示することで，構成シートの使い方のイメージを持たせる。 ・自分の経験を使っても良いし，フィクションでも良いことを伝える。 ・自由で特有な構想でも良いが，他者が見るものでもあるということを意識させる声掛けを行う。 ・わかりやすい物語作成のポイントを共有する ・早くかけた生徒には，物語の創作に入るよう指示する。	〔主体的に学習に取り組む態度〕観察 ・学習の見通しを持ちながら，積極的に他者と考えを共有しながら聞き，授業に参加しようとしているか確認する。 〔思考・判断・表現〕 ワークシート・観察 ・構成シートにて，伝えたいことが分かりやすく伝わるように，段落相互の関係などを明確にし，文章の構成や展開を工夫しているか確認する。
2	○物語を創作する。 ○共有する。 ○振り返り	・枠組みとして「①主人公は私」「②“私”以外も登場させる」ことを踏まえさせて，物語を創作させる。 ・机間指導の中で個別に物語のイメージを膨らませる支援を行う。 ・早く終わりそうであれば，より良い表現が無いか吟味するよう指示する。 ・最後に物語に込めたメッセージを書かせる。	〔知識・技能〕 ワークシート・観察 文の成分の順序や照応など文の構成について理解しているか確認する。

【資料 3】選択した写真の読み取り方について，筆者が示したワークシート例


物語りを創ろう　ワークシート①

（　）番（　　）

☆写真を選んで読み取ろう

パターン②

○一枚目について

①どんなものが写っていますか？

ベンチ、木、草、扉？レンガ

土、何かの実？、明るい日差し

②どんなイメージが湧きましたか？

ベンチと明るさ→誰かを待っている

明るさ木、草→春、夏？

ベンチと扉→誰かが出てくる？

番号 15

（○二枚目について）

①どんなものが写っていますか？

青空、木、大量のくまもん

地面、つえ、階段

②どんなイメージが湧きましたか？

階段とくまもん→合唱している？

木とくまもん→野生のくまもんが大量発生

番号 16

【資料 4】生徒 a が選択した写真

白鳥のいる湖

ネモフィラ

【資料 5】生徒 a の創作物語

私の数少ない友達である“彼女”に誘われて、私は今、近所の湖が有名な公園に来ている。

「曇りって苦手だな」と隣の彼女は空を見上げながら、少し忌々しげに呟いた。

「そうかな」とも思ったが、それより先に思いついたことを口に出す。

「私は曇ってる方が好きだな。それより暑がり嫌いならなんでわざわざ今日ここに来ようだなんて言ったの？」

目の前に広がる湖を眺めながら、彼女は足を止めずに歩き続ける。

「んーと、特に理由はないんだけど。強いていえば、ただ、君とこの公園で話したかったっていうそれだけ。それに、きっぱり苦手って言っておいてなんだけど、くもりの日に見る湖もいいもんじゃない？」

軽く笑いながら、返事を求めるようにこちらを振り向いて、やはり彼女のようにはなれないな、と改めて思った。素直で実直、やればなんでもうまくこなす彼女と、ひねくれ者で、何やっても平均以下な自分とでは、考え方も違う。私がうまく言葉を返せずにいると、唐突に彼女が湖のちょうど真ん中を指さして、「あのがちょう、君に似てない？」と言った。指を指していたのは、周りから一羽だけ遅れていたがちょう。「どういう意味？」良い意味なわけがないのに、聞き返した。すると彼女は笑って言った。

「努力家なところ」「え？」思いもしなかったことを言われて驚いた。

周りに遅れないようについていくのが、“努力”なの？

考えていると、彼女は「君はいつもどんなことでも頑張っているから。

自分にそういうことはできないし、羨ましいな、そう言って近くの花畑に歩いていく。そのまま花を一輪摘み取って私に渡してきた。「これは私の願望だけれど、頑張っている人は報われるべきだと思う」いつも通りの笑顔で彼女は告げる。

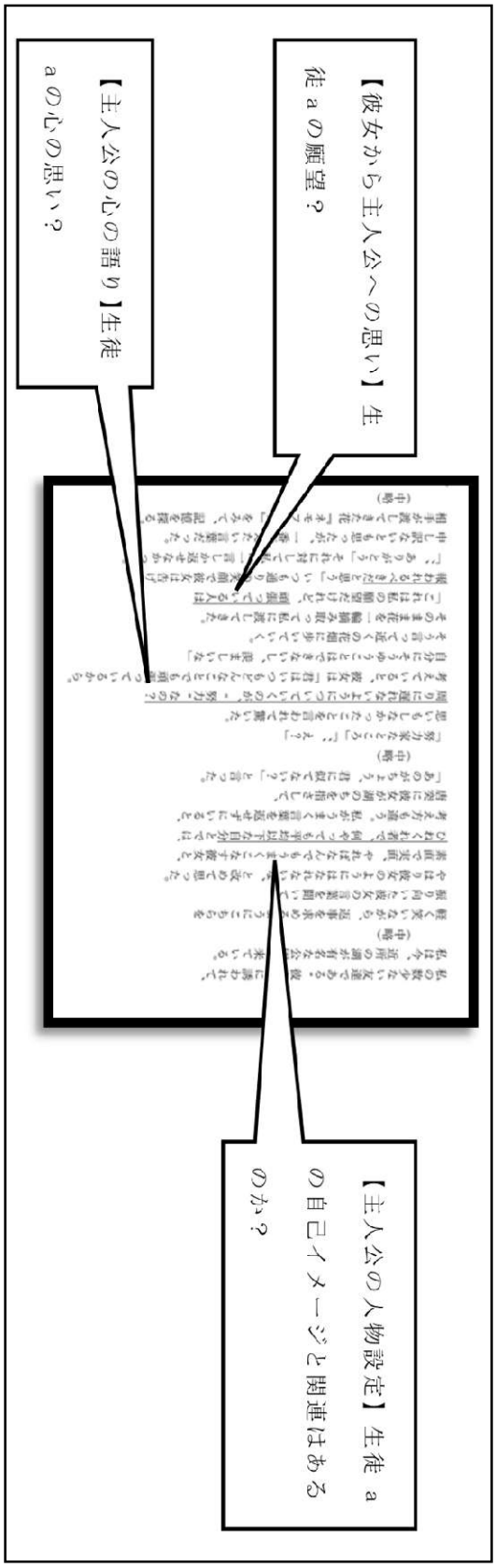
「、、、ありがとう」それに対して私は一言しか返せなかった。申し訳ないとも思ったが、一番伝えたい言葉だった。

相手が渡してきた花『ネモフィラ』をみて、記憶を探る。

花言葉は、確か一。

「どこでも成功」

【資料 6】生徒 a の物語から自己に関わるやりとりが生じる可能性があると感じた筆者の見取りの一部



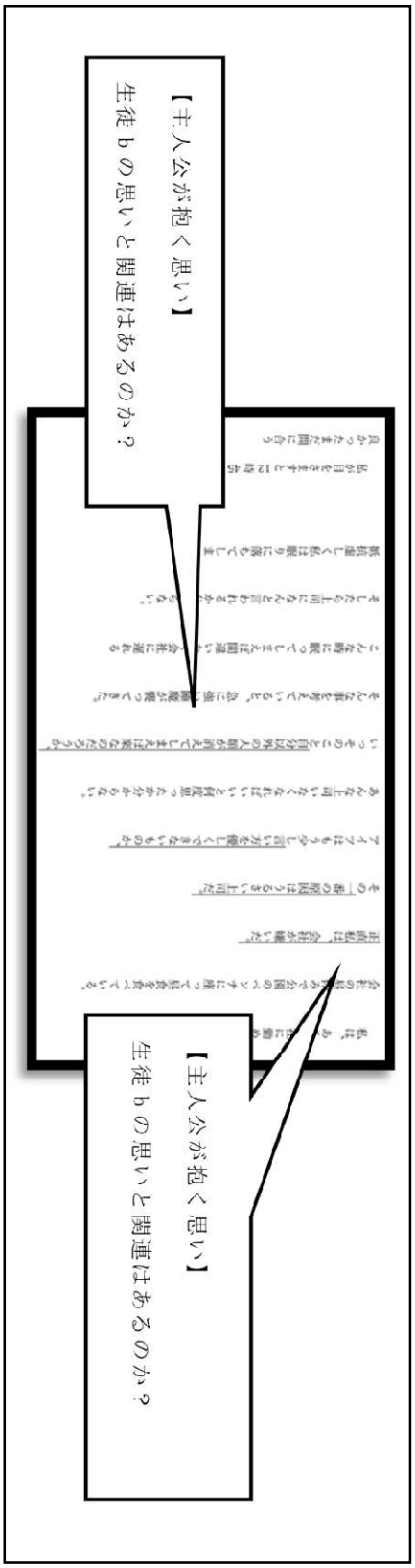
【資料 7】生徒 b が選択した写真

公園

木とベンチ

【資料 8】生徒 b の創作物語

私は、ある会社に勤めるサラリーマンだ。会社の昼休みで公園のベンチに座って昼食を食べている。正直私は、会社が嫌いだ。その一番の原因はうるさい上司だ。アイツはもう少し言い方を優しくできないものか、あんな上司いなくなればいいと何度思ったか分からない。いっそのこと自分以外の人類が消えてしまえば楽なのだろうか、そんな事を考えていると、急に強い睡魔が襲ってきた。こんな時に眠ってしまえば間違いなく会社に遅れるそしたら上司になんと言われるか分からない。抵抗虚しく私は眠りに落ちてしまった。

私が目をさますと 12 時 45 分だった。良かった間に合う。

【資料 9】生徒 b の物語から自己に関わるやりとりが生じる可能性があると感じた筆者の見取りの一部