

研究ノート

小学校6年生における自己内対話を促す手立てに関する検討

上月 康弘

A Study on How to Encourage Self-Dialogues in Sixth Grade Students

KOZUKI Yasuhiro

要 旨

本研究では、国語教育において目指す自己形成とその授業の在り方について、永田(2009)を基に、複数の自己が「共時的」「通時的」共に、ゆるやかにつながる連続性のある自己観を重視するという方向を確認した。このような複数の自己の連続性は、溝上慎一(2014)によって紹介されたHermansらの「対話的自己論」によって典型化される。本研究では、約3ヶ月の間、複数回にわたって学習者に学校行事を振り返る自己内対話を実施した。〈見え〉の生成によって促される自己内他者への視点移動は、必然的に「声(voice)」の交換を生み出し、新たな自己の意味づけの契機となっていた。特に、「声(voice)」の交換は、〈見え〉先行方略によって生成された具体的なイメージを通して促進されていたことが、事例的ではあるが確認できた。

キーワード

自己形成 自己内対話 対話的自己 〈見え〉先行方略

目 次

- I. 問題の所在
- II. 研究の目的
- III. 研究の方法
- IV. 研究の実際
- V. 結論

文献

I. 問題の所在

これまでの国語教育における自己観にかかわる議論において、哲学的な理論的検討や心理学研究の知見と概ね共通点を見出せる。それは、自己とは独立した1つの自己ではないこと、他者の存在の認識が、新たな自己を創造する契機となるということである。このような他者の存在の認識によって、他者、ひいては社会とのつながりのある自己を見出すことができ、私たちはそこに案じて存在することができる。教育全般、とりわけ国語教育における本質的目標は他者存在の認識を出発点とした新たな自己の創造であり、様々な実践はこの営みに回収されるといえ、この方向性そのものに異論はないものと思われる。

しかし、梶田叡一(1985)¹⁾は学校教育が数多くの問題を抱えているもののうち、最も重大な問題の一つに自己にかかわるものがあるとしている。梶田(1985:16)は、教育が「多かれ少なかれ、子どもたちの自己概念を組織的に破壊し、無力化していく社会的装置になってしまっている」ことに警鐘を鳴らす。マクロ的に見れば進学・選抜の過程による序列や格付け、ミクロ的に見れば日々の子どもの教室で優劣といった成績如何によって限定化されてしまうことを指摘している。

難波博孝(2008)²⁾はカミロフ＝スミスの「表象書き換えモデル」を援用して、小学生から中学2年生までの読みの能力構造を分析した。その結果、脳内には複数のモジュール(特定のニューロン群)が存在し、それらが相互に連携を取り合うと共に、独自の働きで「解釈結果」を導き出しており、「自己内の他者」が複数存在するとした。その上で、難波(2008:169)は、国語教育における自己の問題点について、次のように指摘している。

日本語母語者は、さまざまな文章を国語の授業で読まされ、それに対して一つの意見や感想を言わされたり、人物の心情について一つの答えをいわされたりしながら、「自己内他者たち」の声を押さえ込んでいく。(中略)国語の授業を受け、意見や感想を自由にいわせられればいわせられるほど、つまり、自己の内部に近づくような行為をすればするほど、「自己内他者たち」の声たちには近付けないのである。

難波(2008)は、国語の授業において「自己内対話」の促進と言いつつ、「ただ一つの日本語」「ただ一つの主体」という「外部」によって弾圧し、「自己内他者たち」の声を奪う企みを続けたのかもしれない」と指摘する。難波(2008)の指摘は、多くの国語教室における自己内対話の本来の機能が失われていることを危惧したものである。永田麻詠(2009)³⁾、武田裕司(2016)⁴⁾にも同様の指摘が見られており、国語教育における自己の問題が十分に解消されていないことがうかがえる。

永田(2009)では、先行研究における自己観を抽出し、新たな自己観の提出をした。しかし、それは、自己観の提出に留まり、そこに迫る具体的な自己内対話の在り方や学習デザインは示されていない。また、武田(2016)は丹藤博文(2001)⁵⁾、山元隆春(2005)⁶⁾らが指摘するテキストの〈対話喚起性〉や、濱田秀行(2013)⁷⁾の「他者の意見が『自己内対話』を活性化させる契機となる」という主張を基にしつつ、それらにおける「自己内対話」の過程の具体が十分に示されていないことを指摘した。その上で、武田(2016)は、溝上慎一(2008)⁸⁾が示すHermans & Hermans-Jansen(2003)⁹⁾らの「対話的自己論」に着目し、文学的文章の読みにおける「自己内対話」の過程を質問によって明らかにする試みを行った。そこでは、異なった視点に立てた学習者には、自己内対話を活性化させたという知見が得られた。しかし、この研究は予め用意された質問に答える形で、いわば自然に行われた学習者の視点の移動を分析したものであり、視点の移動を促進できる学習者とそうでない学習者のそもそもの方略の違いを検討したり促したりする点に課題が見られる。このように、これまでみてきた、自己形成に質する自己内対話の研究では、目指す自己観における方向性は共有されつつも、具体的な手立ての検討と、自己間における視点の移動を促進する学習方略の検討が課題である。

そこで、本研究では、「対話的自己」における自己間の視点の移動を促す学習方略として、〈見え〉先行方略を活用することに注目する。そもそも〈見え〉先行方略の発想は、佐伯胖(1978)¹⁰⁾における「擬人的認識論」の中で、人間の理解や認識の根源的な方法として視点があり、「こびと」を次々に派遣することによって、その視点位置から生成されるイメージ化によって、確かな理解が促進されるとしたこと

を基にしている。〈見え〉先行方略は、この佐伯(1978)を基に宮崎清孝・上野直樹(1985)¹¹⁾が学習方略として定義づけたものである。宮崎・上野(1985)は、〈見え〉先行方略を「視点の“見る”働きと密接に関連した一つの理解方略であり、他者の心情を理解するにあたって、まずその他者が彼の周りの世界についてもっているであろう彼から見た〈見え〉を生成してみるやり方」と定義づけている。これまでも、上月康弘(2018、2019)^{12、13)}によって、〈見え〉先行方略が文学作品や詩の作品世界を意味づけるための方略として機能することが報告されている。ここでは、学習者がテキスト世界やテキストの異なる登場人物間を相互に移動をすることによって新たな意味づけをする学習者の様相が確認された。〈見え〉先行方略は、「対話的自己」というフィールドにおいても、自己間の視点の移動を促すことが考えられる。

II. 研究の目的

〈見え〉先行方略が「対話的自己」における自己間の視点の移動を促すことへの有効性を確認し、自己内対話を活性化させるための手立てについて検討する。

III. 研究の方法

まず、国語教育において目指す自己の方向について確認する。先行研究を整理した永田(2009)の論を基に、多元的自己感に連続性を見出した概念に着目する。その上で、目指すべき自己観につながる自己内対話となるためのデザイン案を「対話的自己」の特性や〈見え〉先行方略、内観から検討していく。

なお、学習対象者は、本研究が自己を振り返る自己内対話について検討することから、比較的メタ認知が発達していると考えられる小学校6学年とする。学習対象者へは、3ヶ月程度の期間を設け、1か月に1回程度、学校行事に対する自分の取り組みを振り返るといった自己内対話の実践を行う。その際、学習者のワークシート記述を基に、〈見え〉先行方略が「対話的自己」における自己間の視点の移動を促すことへの有効性を確認し、自己内対話を活性化させるための手立てについて検討する。

IV 研究の実際

1. 目指す自己の方向性と対話的自己論

永田(2009)では、社会学の知見を援用し、場や状況、関係性といった「共時性」に加えて、授業の前後における成長といった、時間軸における「通時性」の概念を用いた。その上で、国語教育の先行研究を、「共時的―一貫性」、「共時的連続性」、「通時的―一貫性」、「通時的連続性」という4つの自己観の観点で分析した。永田(2009)は、「学習者論的アプローチ」の中で、対立と葛藤の中で揺れ動く主体である「行為体」という概念を用いた山元隆春(2002)¹⁴⁾や、言語活動の心内プロセスモデルを援用して「代表化された自己」と「代表化されない自己」が複数存在するという難波(2000)¹⁵⁾を基に、自己の一貫性を拒否している。その上で、複数の自己が「共時的」「通時的」共に、ゆるやかにつながる連続性のある自己観を重視することばの教育を展開することの重要性を論じた。つまり、永田(2009)を基にすれば、ことばの教育によって目指すべき自己は、場や状況、関係性といったコンテキストや時間軸において安定した主体ではなく、葛藤ないし揺さぶりをきっかけとして、絶え間なく変化し続ける動的な主体を育成することであるとと言える。

自分自身の内部の自己の存在を動的にとらえたものに、Hermans & Hermans-Jansen(2003)らの「対話的自己論」がある。「対話的自己論」は溝上(2008)

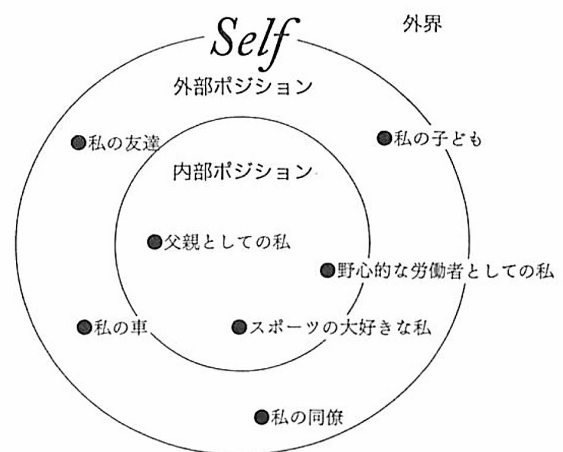


図1. 対話的自己における内部・外部ポジションと外界：溝上(2008)p114

によれば、対話的自己はW. ジェームズの自己論にM. バフチンの「多声性」概念を統合させてできた自己論である。対話的自己の典型的な世界観が描かれているとして、溝上(2008: 112)は次のように引用している。

「私(I)は状況と時間の変化に応じて、あるポジションから他のポジションの間を行ったり来たりする。「私」は、想像の上では各ポジションに声を授ける力を有している。結果、両ポジション間には対話的關係が生まれる。声は物語における登場人物とやり取りするかのよう機能する。いったん登場人物が物語の中で動きを与えられると、その登場人物は独自の人生を帯びようになり、語りを必要とするお膳立てができあがる。各登場人物は、独自のスタンスから経験について語るべき物語を持っている。これらの登場人物は、さまざまな声でそれぞれの「私」や世界についての意見を交換する。結果、そこには複雑な語りによって構造化された自己の世界ができあがる。

対話的自己論の特徴は、自己の世界に存在するさまざまな「私」、他者、モノを「ポジション(position)」として変換する点にある。対話的自己は、図1のように、内部ポジションとしての私(I)と、外部ポジションとしての私(I)で構成される。内部、外部ともに私(I)は各ポジションに自由に移動することができるのである。そして、このように複数の自己同士が「声(voice)」によって関係づけられることになる。このような「声(voice)」の交換が、自己の物語を紡ぎ出し、新たな自己形成に機能する。溝上(2008)は、自分の中に二つの相反する人格(「開放的な私(I as open)」と「閉鎖的な私(I as closed)」)それぞれ、母親、父親という重要な他者を基に形成されている。)によ

	[A]	[B]	[C]
通時性	通時的一貫性○ 通時的連続性○	通時的一貫性× 通時的連続性○	通時的一貫性× 通時的連続性×
共時性	共時的一貫性○ 共時的連続性○	共時的一貫性× 共時的連続性○	共時的一貫性× 共時的連続性×
	↓		↓
	一元的自己観		多元的自己観

図2. 永田(2009)による自己観の分析観点

て葛藤を作り出していたアリスを例に挙げている。対話的自己論を用いたカウンセリングの一種である自己対面法によって、開放的な「私」の方が、閉鎖的な「私」よりも意味があると感じていたアリスが、閉鎖的な「私」も自分にとって重要な役割を果たしていたことが分かり、どちらの「私」も自分のバランスを支えていることに気づいたのである。このように、自己内他者の各ポジションにおける「声(voice)」に耳を傾けることによって、新たな自己の意味づけが促される。

目指すべき自己の方向性を、主に国語教育研究や心理学等から見てきた。その共通点から重要なことは、他者との関係の中に生きる「私」という動的な存在への認識と主体を育てること、すなわち他者を契機として絶え間なく自己の意味を構築し続ける主体であり、「対話的自己」論はそのような認識を包括する理論であると指摘できる。

2. 〈見え〉先行方略の逆説性

しかし、溝上(2008)によれば、同じモノを見ても、同じ話を聞いても、人によって感じ方や理解の仕方が異なることを指摘し、その原因は世界を見る「個人的参照枠(personal frame of reference)」が人によって様々であることを挙げている。すなわち、新たな自己の意味づけがなされることと、「個別的参照枠」は、密接な関係がある。溝上(2008: 128)は、次のように述べる。

ある「私」から見た自己の世界観が様々な「私」から見た自己の世界観とまるで異なるということが頻繁に起こる。それは、ハーモンスに言わせれば、それぞれの私が独自に世界観をつくらせているのであって、どの「私」にポジショニングを取ってみるかでその見え方がまるで異なる。(中略)そして、もう一つ重要なのは、それはそうしたIポジションをとってみることで初めて見える世界観なのであって、全体の自己が初めから知っているのものでもなければ、そうしたIポジションが取れない間は見えないものだったりすることである。

「私」は自動的に自己内世界の全ての「私」を知っ

ているのではない。新たな自己形成に至るためには、自己内における別の「私」に目を向けるだけではなく、その位置に視点移動して世界を「見」ることが前提される。Snygg & Combs(1949)¹⁶⁾は、「個人的参照枠」は、人間の行動は個人にとって物事がどのように「見える」という、その「見え」に依存すると指摘した。自己内他者としての「私」への視点の移動によって生み出される葛藤の発生は、自己内他者の「見え」の生成に強く関係している。宮崎・上野(1985)は次のように述べる。

この方略は他者理解のための非常に有効な方略として、文学での心情理解にのみならず、他者理解のいろいろな領域で使われている。この方略では、他者が見ているであろう見えを生成してることにより、私たちはいわば自動的に彼の視点にたってしまう。つまり仮想的自己を彼に派遣してしまうことになる。そしてそこで視点の内側に、彼のもっているであろう心情を生成するのである。いいかえればこの方略では、他者のもっている心情を直接つかもうとするのではなく、1度まわり道をしてみる。彼がまわりの世界をどう見ているのかを想像してみて、そこから彼のその時の心情を、かえって実感的につかんでいこうとするのである。

自己内世界に無数に散らばる「自己内他者たち」の視点位置から〈見え〉先行方略を用いてイメージを生成することは、「自己内他者たち」への視点の移動を促し、よりその「声(voice)」を実感的に聴くことにつながる。自己内でつながるこのような「声(voice)」によって、「私」への矛盾と葛藤がリアリティをもって迫ってくる。視点を移動することを目的とするには、直接的に視点を移動するよう働きかけるのではない。〈見え〉を生成することを先行することによって、視点が移動されるのである。これが、〈見え〉先行方略の逆説性であり、「対話的自己」を用いた自己内対話が活性化する要因として指摘できる。

3. 自己内対話と内観

「自己内他者たち」の存在を確認するためには、自己内対話の際に自己内他者を意識化する機能が必

要である。そこで本研究では、必然的に自己の在り様と他者の存在を認識せざるを得ない、内観法に着目した。加藤雄士(2019)¹⁷⁾によれば、内観法は日本において吉本伊信が浄土真宗の「身調べ」という方法を参考に、宗教色を排し完成させた手法とされる。近年は、様々な企業の研修や心理学の研究等にも取り入れられ、マインドフルネスや瞑想などと同様、その効果が注目されてきている。内観にはいくつかの方法があるが、自分の身のまわりの人びとに対して、自分が何をしたか、どういう態度をとったかを、以下の3つのテーマ(項目)に沿って、できるだけ具体的な経験や情景を思い出しながら調べていく。

- (1) していただいたこと
- (2) して返したこと
- (3) 迷惑をかけたこと

この際、過去の自分の歴史を一枚一枚でいねいにめくっていくように、他者からみた自分を前述の3点からのみ想起する。高橋美保(2019)¹⁸⁾は、内観の効果について次のように述べる。

「問題はストーリーの中で作られ、現実となる」ものであり、人は「自分のストーリーの中の自分を生きる。しかし、そのストーリーを作っているのも自分」なので、「問題を除去するのではなく、問題を前提としたストーリーからの自己解放」をし、「問題を作っていたのは自分であることに気付く」のが内観法である。「他者の目を通した自分を観ることで」「見ているものではなく見落しているものを観る」視点の変化が起きる。

内観は、過去、現在、そして未来に生きる自己と、これまでかかわってきた他者との関係に焦点付けた自己内対話である。その意味で、Hermansらの対話的自己論の自己の構造と重なるものである。また、高橋(2019)が指摘するように「他者の目を通した自分を観ることで」「見ているものではなく見落しているものを観る」視点の変化が起きるという言葉は、対話的自己論でいうところへの「外部ポジション」への移動に当てはまる。しかし、村瀬孝雄(1993: 16-18)¹⁹⁾は、内観の難しさについて次のように述べる。

これは簡単なようで実際には難しい作業である。誰しも自分では、日頃から反省感謝を多少なりとも心掛けてはいるつもりでも、「自分がしてあげたこと」「迷惑をかけられたこと」は、しっかり記憶にとどまっているものだが、「自分が迷惑をかけたこと」はきれいに忘れてるのが常である。それは、ある面では、人間の本性ともいえるものなので、仕方がないことである。

村瀬(1993)が指摘するのは、人間は誰しも自分の視点に立って生きており、他者の視点から考えるということは極めて難しい作業なのであるということである。実際、国語教室における学びでも、自分の認識にこだわって変容が見られなかったりすることがよく起こることが指摘されている。逆を言えば、他者の視点にポジション移動をすることができれば、内観、および自己内対話は成立するということができる。

4. 学習デザインと分析対象とする学習者

小学6年生は卒業に向けて様々な準備を進めていくが、秋ごろになると、卒業文集を書くためにこれまでの自己を振り返る機会が増える。これまでの自分自身を振り返り、残りの小学校生活の一日一日をどう過ごしていきたいかを考えるということは彼らにとって極めて必要感のあることと考える。また、対象となる学習者の学校では、市主催で行われる親善陸上大会、学校創設の経緯をまとめた劇を他学年や保護者や地域に発信するという行事がある。この

ような行事をきっかけとして、自己内対話をして振り返るという場を計3回設ける。その際、学習者の実態に即しながら、徐々に自己内対話に慣れていくように段階的に活動を示す。なお、第3回は、個別の学校行事についてではなく、2学期全体という比較的長いスパンの自分について振り返る場を設定する。2学期の締めくくりという節目の時期に、卒業までの学校生活を前向きにとらえてほしいという意図である。活動の際は、学習者が取り組みやすいように、Hermansらの対話的自己論を基に作成した「振り返りマップ」を作成した。下の表は、自己を振り返るための自己内対話の学習デザインである。

自己内対話の分析対象としては、N. M. と T. D. のそれぞれ男女1名ずつを抽出した。授業中に教師がした「何か新しい発見があったと感じる人？」という問いかけに挙手した学習者である。本研究の目的は、〈見え〉先行方略が「対話的自己」における自己間の視点の移動を促すことへの有効性を確認し、自己内対話を活性化させるための手立てについて検討することであったため、自分自身に何らかの変化があったと自覚ができる学習者を抽出した。

5. 学習者の振り返りマップの実際

1)9月の自己内対話(N. M.)

抽出した学習者の振り返りマップを基に、その記述から自己内対話を分析していく。この振り返りマップはHermansらの対話的自己論と同じ構造であり、下記の記述における「一」は、学習者がつないだ言葉を示している。9月では、マップに書く内容を(1)「してもらったこと」(2)「して返したこと」とした。

表 自己を振り返る自己内対話の学習デザイン

時	実施時期	主な学習内容	留意点
1	9月	○親善陸上大会の自分について振り返る。 ○これからの自分について書く。	・自己内対話のやり方、目的を確認する。 内観の項目の内、(1)と(2)のみ行う。
2	11月	○劇「学校の創生」の自分について振り返る。 ○自己内対話後に気づいたことや今の心情を書く。	・〈見え〉先行方略を明確に位置付けた自己内対話を行う。内観の項目の全てを行う。
3	12月	○2学期全体の自分を振り返り、感想を書く。 ○自己内対話後に気づいたことや今の心情を書く。	・〈見え〉先行方略を明確に位置付け、内観の項目の全てを行う。新たに発見した自分を自覚化するための働きかけをする。

(3)「迷惑をかけたこと」を省いたのは、初めて自己内対話を行うので、学習者が気軽に取り組みやすいよう配慮したためである。次のような指示をして活動に取り組みさせた。尚、記述の下線は稿者がつけたものとする。

T: 陸上大会までの自分や、当日の自分について振り返りましょう。思い出すことは、初めは、してもらったことです。してもらったことは、外側の円に書きましょう。してもらったことを書いたら、その人の立場から気持ちを想像して書きましょう。その後、内側の円にして返したことを書きましょう。

ここでのN. M. の記述は次のようなものである。

〈外部ポジションへの記述〉

- ・友達—応援—がんばっ！—絶対優勝だって～！
- ・親—応援—M、がんばれー！
- ・他者(先生)—練習—そこは、もっと、こうだよ！

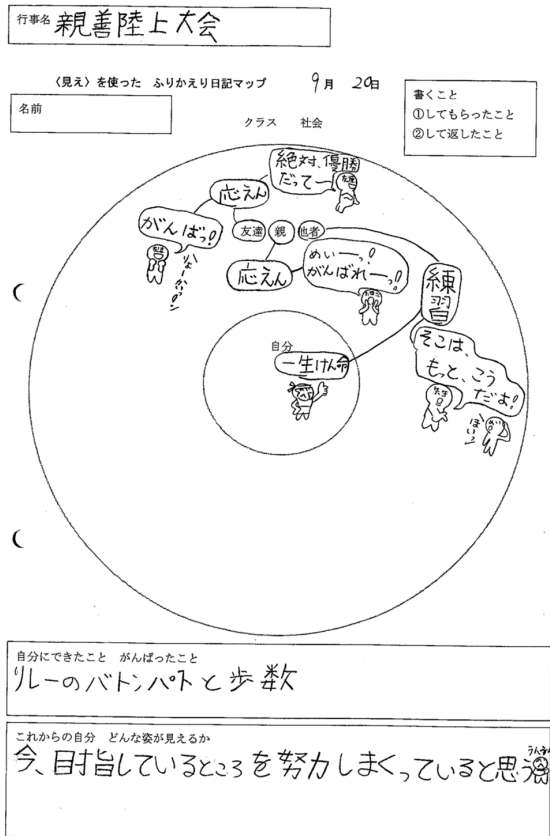


図3. N. M. の振り返りマップ(9月)

〈内部ポジションへの記述〉

- ・一生懸命—練習
- 〈自分にできたこと がんばったこと〉
- ・リレーのバトンパスと歩数
- 〈これからの自分 どんな姿が見えるか〉
- ・今、目指しているところを努力しまくっていると思う

N. M. は、仲間や親から応援をしてもらったこと、教師から練習の指導をしてもらったことを想起した。対話的自己でいうところの「私の友達」「私の先生」の心情を想像して書き込んでいる。「してもらったこと」から友達や親、先生といった他者を想定し、応援してもらったことを意識化しているが、下の項目(自分にできたこと、これからの自分どんな姿が見えるか)と、自己内対話を通した振り返りとの関連が特に見当たらない。新たな自己の気付きや変容というものは見られなかった。

2)9月の自己内対話(T. D.)

T. D. の振り返りマップの記述は次のようになった。

〈外部ポジションへの記述〉

- ・応援—がんばれ(いくとき)
- ・体そうぎつけ—つけてくれた
- ・弁当つくってくれた—4:30—おにぎり—おいしかった
- ・テント—ふいてくれた—水をぬいてくれた

〈内部ポジションへの記述〉

- ・ありがとう—応えん
- ・おいしかった—おいしかった—おにぎり
- ・ありがとうございます—テント—弁当つくってくれた—応えん

〈自分にできたこと がんばったこと〉

- ・105cmとべた！
- ・応えんをかえせた。

〈これからの自分 どんな自分が見えるか〉

- ・もっとたくくとべる姿

「外部ポジション」への書き込みから、T. D. は、親から応援や体操着の番号付けや、弁当を作ってもらったことを想起していると思われる。しかし、「つけてくれた」は自分の心情であり、親の心情ではない。また、「テント—ふいてくれた」は、大会実施

前に大雨が降り、開始時刻が延期となったことで、教師たちがテントの天井から滴り落ちる水をふいたことを示している。これには「ありがとう」という自分の心情が書いており、同じく教師の心情を想起することができていない。外部ポジションである教師や親に視点移動をせず、あくまでも内部ポジションから外部ポジションにいる自己内他者を眺めているに留まっていることが指摘できる。また、今回の自己内対話では、新たに気付いたことやこれからの自分を意識化するという意図で、ワークシートにおける下の2つの項目を設けたが、マップに書き込んだ事項との関連が特にみられないことから、この項目の改善が必要であるといえる。9月の自己内対話は、学習者がこのような学習形態になれることが目的であった。初めて行った活動ということ、内観の3つの項目のうち2つしか取り入れていないこと、〈見え〉先行方略を用いていないことから、抽出した学習者において自己内他者への新たな意味づけを契機とした自己形成をする姿を確認することはできなかった。

3)11月の自己内対話(N. M.)

11月では、内観の項目を3つ全て取り寄せ、また〈見え〉先行方略を活用させることにした。前回の学習の反省を受け、マップの下の項目も「感じたことや考えたこと、今の気持ち」と設定した。活動に入る前に、次のように指示をした。

T: してもらったことを書くときは、まずその人がどんな人なのかを書きましょう。その後、その人の立場から見えることを書きましょう。見えることは、想像でよいです。その人から、どんなイメージやどんなあなたが見えていたでしょう。それを考えてください。また、前回に加えて、③迷惑をかけたことも考えてください。同じように、その人を書いて、どんな迷惑をかけたのかを書きます。その後、その人から見えることを書きましょう。

今回は、11月の学校行事である劇「学校の創生」(小学校ができるまでの歴史について劇でまとめたもの)で発表したことに対する振り返りである。N. M. は次のように記述した。

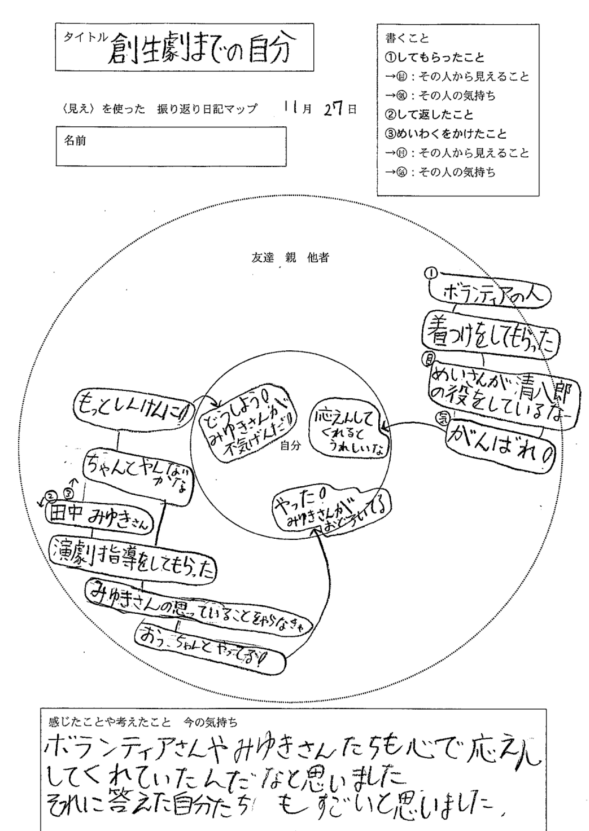
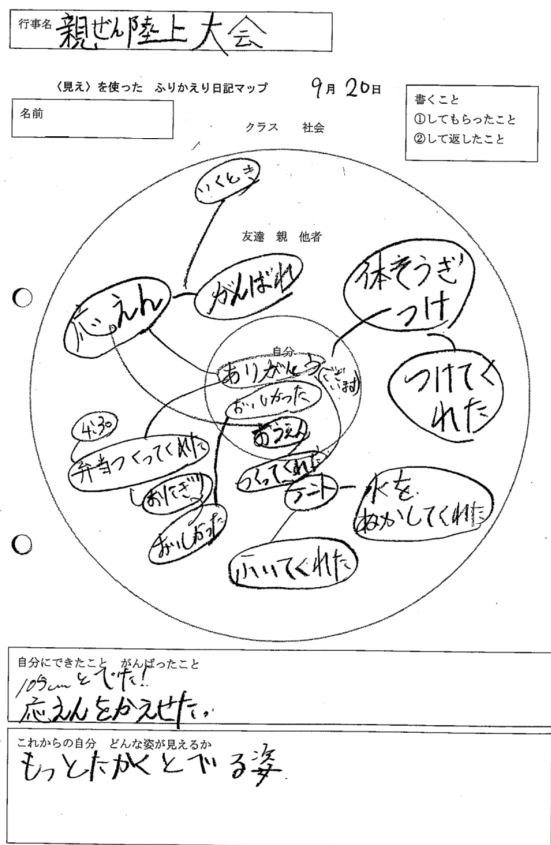


図4. T. D. の振り返りマップ(9月)

図5. N. M. の振り返りマップ(11月)

〈外部ポジションの記述〉

- ・ ボランティアの人—着付けをしてもらった—**目**Mさんが清八郎(劇中の登場人物)の役をしているな—**気**がんばれ!
- ・ T(演劇指導の先生：以下T)さん—演劇指導をしてもらった—Tさんの思っていることをやらなきゃ—おっ ちゃんとやってる!
- ・ Tさん—ちゃんとやらないかな—もっとしんけんに

〈内部ポジションの記述〉

- ・ 応えんしてくれるとうれしいな
- ・ どうしよう! Tさんが不きげんだ!
- ・ やった! Tさんがおどろいている

〈感じたことや考えたこと 今の気持ち〉

- ・ ボランティアさんやTさんたちも心で応援してくれていたんだと思いました。それに答えた(ママ)自分もすごいなと思いました。

N. M. の〈外部ポジション〉の記述から分かるように、N. M. はボランティアの方に視点移動し、その視点から〈見〉えた、劇を演じる「私」のイメージを生成している。それに付随する形で、ボランティアの方の「がんばれ!」という「声(voice)」を意識化している。〈感じたことや考えたこと 今の気持ち〉の欄には、「心で応援してくれていたんだ」という記述が見られる。単に応援しているのではなく、心からの応援であるととらえている。初めて劇で演技することに子どもたちは恥じらいがあり、演劇指導の先生の指導を实践できなかつた実態があつた。しかし、練習を重ねていくうえで、その恥ずかしさを超えて真剣な演技を発表することができた。このことを、「それに答えた(ママ)自分もすごい」と表現していると思われる。〈見え〉先行方略を活用させたことで、N. M. は「私のボランティアの人」に視点移動し、その立場から見えるイメージを生成し、「心で応援してくれて」いたことに気づいた。また、「私の演劇指導の先生」に視点移動することにより、「それに答えた(ママ)」自分に気づいた。自己内他者からの〈見え〉の生成と視点移動が、新たな自己への意味づけに機能していることがうかがえる。

4) 11月の自己内対話(T. D)

T・Dの振り返りマップの記述は次のようになった。

〈外部ポジションの記述〉

- ・ 親—声かけてくれた—**目**見に行くの楽しみ—**気**行くのはたいへんだけど、楽しみ がんばれ
- ・ ボランティアさん—着付けをさせていただいた—声かけてもらった—きつくしてもらった—**目**こしがいたい。かたがいたい—**気**がんばって
- ・ 先生—劇の練習のあと、アドバイスをしてくれた—**目**どうしゃべろうか—**気**がんばってほしい、きんちょうする
- ・ Tさん—すぐにできなかつた—**目**もっと練習して—**気**がんばれ(その他は略)

〈内部ポジションの記述〉

- ・ 劇を本気でやった(げんかいこえた)
- ・ 感動させた(その他は略)

〈感じたことや考えたこと 今の気持ち〉

- ・ ぼくは、やる前は「劇が終わつた」くらいでしたが、これをしたことによって、たくさんの人に手伝ってもらつたんだなあと思いました。また、**目**をすることによって、その人のことが出てくるので、さらにいっぱいめいわくをかけたんだなあと改めて感じました。



図6. T・Dの振り返りマップ(11月)

T. D. は、9月よりもマップに書き込まれた言葉の量が多い。2回目ということもあり、活動に慣れた様子が見受けられる。しかし、〈見え〉と心情の書き方が混同しているようなところがあり、必ずしも指導者側の意図通りの記述とはなっていないが、注目すべき点は〈してもらったこと〉における「ボランティアさん」の記述(下線部)である。㊦のところ、「こしがいたい。かたがいたい」という記述がある。〈見え〉以外の身体感覚を伴わせながら、着付けボランティアへの視点移動がなされている。〈見え〉の賦活によって身体感覚を伴うことは、宮崎・上野(1985)や上月(2018)でも示されており、より他者の心情を実感的にとらえるうえで有効に機能することが確認されている。また、〈感じたことや考えたこと 今の気持ち〉の記述にあるように、「㊦をすることによって、その人のことが出てくるので」は、自己内他者の立場に立つことができ、その心情を実感的に想像することができたことを示していると考えられる。T. D. は、自己内対話をする前は、自分が「劇を終えた」という達成感を感じる程度に留まっていたが、活動後、たくさんの人に支えられて劇を成功させることができたことに気づいている。この点で新たな自己の意味づけをしているといえる。

5) 12月の自己内対話(N. M.)

12月では、これまでの項目に加え、新たに「どんな自分を発見したか」を記述するよう促した。具体的には次のように指示をした。

残りの学校生活をどう過ごすかのヒントを探るために、今日は、2学期全ての自分を振り返ります。前回よりももう一つ考えてほしいことがあります。それは、自己内対話を通してどんな自分を発見したかを書くということです。自分を発見できたときに赤で「○○な自分(私)」とマップに書き加えてください。

〈外部ポジションの記述〉

- ・友達—バトンパスがうまくできていなかった—声をかけよう—優しく声をかけてくれた—感謝をしている自分(赤)—上手にできるようにがんばろう
- ・友達—かさで友達の顔に傷をつけた—調子に乗る自分—どうしよう—あやまらなくちゃ—反省している自分(赤)—(その他は略)

〈内部ポジションの記述〉

- ・友達—劇のセリフを忘れていた—セリフが分からないのか—教えよう—分かった相手(赤)—教えたから分かってくれたうれしい(その他は略)

〈感じことや考えたこと 今の気持ち〉

- ・丸の中に書いたことを改めてみると、相手にめいわくをかけたりにしているから、やっぱり人を傷つけるようなことをしてはいけないと思いました。相手がされてうれしい行動をとりたいと思います。

N. M. は、〈外部ポジションの記述〉では、ある日、ふざけて傘で友達の顔に傷をつけてしまったことを書き込んでいる。ここでは、「調子に乗る自分」も発見しているものの、「どうしよう」「あやまらなくちゃ」と、自分の心情が記述されており、「私の友達」への視点移動ができていない。「○○な自分(私)」を書くよう指示したことが認知的負荷となり、視点の移動を妨害してしまった可能性がある。例えば、このN. M. の相手を傷つけるという行動は、その相手の行動によって触発された可能性も考えられる。

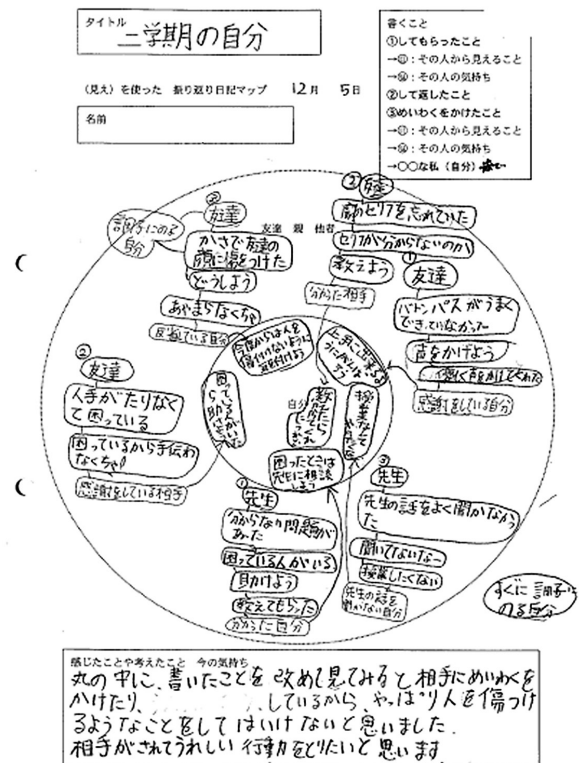


図7. N. M. の振り返りマップ(12月)

しかし、自分の行動を反省することが前面に出ており、「我慢していた自分」や「頭にきた自分」などの自己内他者を抑えてしまった可能性が考えられる。そのことは、〈感じたことや考えたこと 今の気持ち〉においても読み取れる。相手に感謝のできる自分を発見しつつも、自分がかさで相手を傷つけてしまったことを反省する様子のみが書き込まれているからである。「〇〇な私」を書き込ませることは、新たな自分の一面を自覚化させる上では有効であるが、その認知的負荷を提示するタイミングによって、他の自己内他者の活動を抑え込んでしまう可能性も指摘できる。

6)12月の自己内対話(T. D.)

〈外部ポジションの記述〉

- ・ 昼休みににもつをもつのを手伝ってもらった(緑鳥子供祭り)―①あそびたいのに…―②めんどくさい―人に任せる人(赤)
- ・ 持久走でおうえんしてもらった―はやくはしれなかった―③がんばってもらいたい―④めんどくさい―応援してもらっても自分をこせない人(赤) (以下略)

〈内部ポジションの記述〉

- ・ ありがとう
- ・ がんばった
- ・ おきあがった

〈感じたことや考えたこと 今の気持ち〉

・ 人に任せる人だったということが改めて分かりました。これからの学校生活は、人に任せず、自分でやってみようと思います。

今回のT. D. の自己内対話では、昼休みに学校行事(子ども祭り)の準備として、T. D. の荷物を持つことを友達が引き受けてくれた場面で、友達の「遊びたい」「めんどくさい」という心情を想像しながら、自分の中に、自分の仕事を「人に任せ」てしまう一面があることに気づいている。また、持久走で応援してもらっても「自分をこせない」という自分自身の甘さにも着目しており、新たな自己を発見したことがうかがえる。

しかしながら、〈外部ポジションの記述〉において、応援してもらった人にポジショニングしたり、本来、内部ポジションであるはずの自分の心情を記述したりするなど、視点が安定していない様子も見られる。生成した〈見え〉から賦活されるイメージも前回のよう具体的な身体感覚を伴ったものが少なく、精緻化されているとは言い難い。これまでの自己内対話では、振り返る対象とする学校行事を一つに絞り、その中でかかわった他者について記述していったが、今回は、「2学期全体」と振り返る対象がやや抽象的になり、自己内他者も焦点化されていなかった。宮崎・上野(1985)が、適切な〈見え〉が生成されるか否かには、より具体的な情報が与えられていることに左右されるとしていることから、振り返る対象を広げたことが一つの原因として考えられる。

V. 結論

以上、抽出したN. M. やT. D. の姿から、Hermansらの対話的己、内観、〈見え〉先行方略を位置付けた振り返りマップを活用した自己内対話の様相を質的に分析してきた。〈見え〉先行方略は「対話的己」、つまり自己間の視点の移動を促すことへも有効であることが確認できた。〈見え〉の生成によって促される自己内他者への視点移動は、必然的

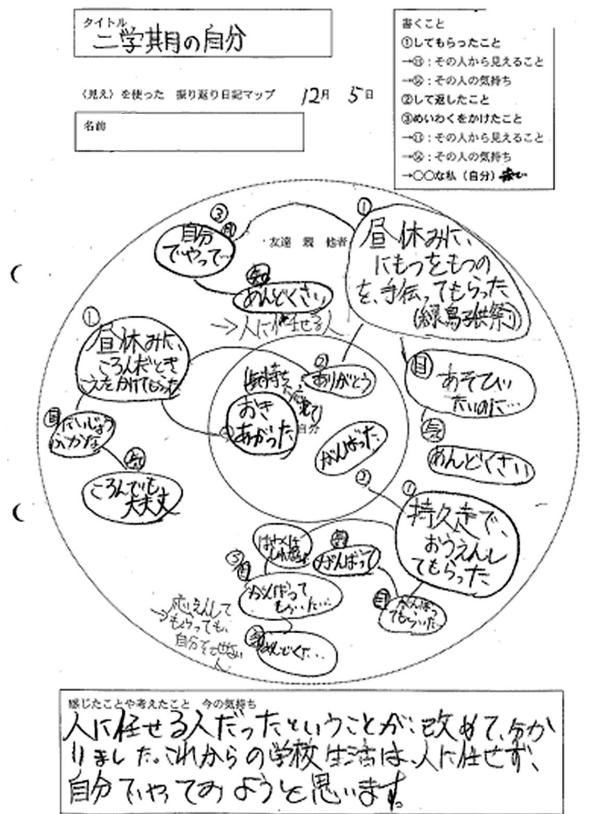


図8. T. D. の振り返りマップ(12月)

に「声(voice)」の交換を生み出し、新たな自己の意味づけの契機となっていた。特に、「声(voice)」の交換は、〈見え〉先行方略によって生成された具体的なイメージを通して促進されていた。この点を確認できたことが、本研究における成果である。

しかし、〈見え〉先行方略が自己内対話を活性化させるための手立てとなるためには、次のような点に配慮が必要である。

- ・長いスパンを対象にした自己内対話では、ポジショニングの移動や〈見え〉の生成の精緻化を妨げることがある。自己内対話を行う対象となる期間や自己内他者を具体化することが、適切な〈見え〉を生成する上で重要である。
- ・自己内他者への十分なポジショニングと「声(voice)」の交換がなされないままに、「発見した自己」を問うといった認知的負荷を与えることは、他の自己内他者の活動や存在の自覚を阻害してしまう可能性がある。自己内対話の進捗を見極め、慎重に問うべきである。

本研究においては、ごく一部の学習者にみられた様子を分析したに過ぎない。また、新たな気づきがあったとする学習者と、そうでない学習者の比較をすることによって、何が異なっているのかを検討することも必要であろう。今後は量的な分析を踏まえ、本研究の成果と課題の汎用性を高めていくことが求められる。また、本研究におけることばの学習として設定した「学校行事への自分の取り組みの振り返り、感じたことを書く」という言語活動は、自分自身の存在そのものに焦点化した自己内対話といえる。話す・聞く、読む、書くといった国語科における具体的な単元や授業のねらいに即した言語活動において、新たな自己形成に機能する自己内対話の在り方について探っていくことが今後の課題である。

文献

- 1) 梶田毅一, 『子どもの自己概念と教育』東京大学出版会(1985).
- 2) 難波博孝, 『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』世界思想社(2008).
- 3) 永田麻詠, 「国語教育における自己観の考察: 新たな自己観の構築に向けて」『国語教育思想研究』(1)国語教育思想研究会(2009).
- 4) 武田裕司, 「文学的文章の読みにおける読者の自己内対話に関する研究: 大学生の「藤島さんの来る日」に対する反応分析を手がかりに」『論叢国語教育学』(12), 広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座(2016).
- 5) 丹藤博文, 『他者の言葉—文学教育における批評行為の成立—』学芸図書株式会社(2001).
- 6) 山元隆春, 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社(2005).
- 7) 濱田秀行, 「物語を共同的に読む授業における生徒の自己内対話—読みの交流に書くことを取り入れた高等学校国語授業の分析—」『読書科学』(55)第1・2号合併号(2013).
- 8) 溝上慎一, 『自己形成の心理学—他者の森を駆け抜けて自己になる—』世界思想社(2008).
- 9) H. Hermans, H. J. M. & Hermans-Jansen, E, *Dialogical processes and development of the self. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.) Handbook of developmental psychology. London: Sage: pp.534-559* (2003).
- 10) 佐伯胖, 『イメージ化による知識と学習』東洋館書店(1978).
- 11) 宮崎清孝・上野直樹, 『視点』東京大学出版会(1985).
- 12) 上月康弘, 「〈見え〉先行方略が文学作品の読みに有効に機能する条件」第134回全国大学国語教育学会大阪大会発表資料(2018).
- 13) 上月康弘, 「まど・みちおのコスモロジーと小学1年生の読み—〈見え〉先行方略を活用した想像遊びを通して—」『国語科学習デザイン』2(2), pp.23-32(2019).
- 14) 山元隆春, 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社(2005).
- 15) 難波博孝, 「モジュール化した言語的自己の、複数の発達」井上尚美ほか編『言語理論教育の探求』東京書籍(2000).
- 16) Snygg, D. & Combs, A. W., *Individual Behavior: A new frame of reference for psychology. New York: Harper & Brothers. (1949)* (友田不二男編, 手塚郁恵訳『人間の行動—行動への知覚的なアプローチ 上・下』岩崎学術出版社(1970)).
- 17) 加藤雄士, 「認識論のモデルを活用した人材開発手法の体系化に関する—考察: サティの技法、内観法とフラクタル心理学を中心として」『ビジネス&アカウンティングレビュー』(23) (2019).

- 18) 高橋美保, 「内観療法の作用機序他の精神療法との比較において」第41回日本内観学会大会第7回国際内観療法学会大会・第1回学会研修会資料(2018).
- 19) 村瀬孝雄編著, 『内観法入門—安らぎと喜びにみちた生活を求めて』誠信書房(1993).