

自己表現の力を育てる国語教育の研究

—虚構体験を中心に—

音田 久子

Hisako ONDA

Methods to Develop Student's Self-expression in Japanese Language Education

—Mainly through Fictitious Experience—

【 要 旨 】

現在の高等学校において、生徒たちは人間関係上で、うまく自己を表現することができないという「問題」を抱えている。本研究では、この「問題」の原因を、「自己」抑圧、「他者」恐怖と、自分への「自信のなさ」との相互関係として捉え、それらを解決する方法として、国語の授業で「虚構体験」を行うことを提案した。

「虚構体験」を設定するにあたっては、生徒たちが、日常の自分とは異なるものとして振る舞うことによる「自己解放」や、自分の新しい一面を見つける「自己創造」を体験し、ひとまずは「虚構」の場における「自己表現」ができるようになることをねらいとした。

「現実」の日常生活において、うまく自己を表現できるようになるための年間授業計画を「3つの学習段階」とし、中心となる第2段階に「虚構体験」を置いた。その前後には準備段階と完成段階とを置き、「虚構体験」への導入と日常生活への接続とを行っていく計画を立てた。

【キーワード：自己表現 国語教育 虚構体験 自己解放 自己創造】

I 研究の目的と方法

1 問題の所在

生徒たちのつまづきは、人間関係に起因するものが多く、コミュニケーションの苦手な生徒がずいぶん増えたなど感じることが多い。たとえば、自分の気持ちを相手に対してうまく表現できない、表現の仕方が不適切で相手に受け入れてもらえないといったような現状がある。つまり、生徒たちは、「現実」の日常生活において、うまく自己を表現できない、「自己表現」や「コミュニケーション」が苦手であるという「問題」を抱えている。

このような「問題」の根底にあるのが、生徒たちの「生きづらさ」である。

では、「生きづらさ」とはどのようなものことであろうか。それは、「II 学習者を取りまく現状」

において詳述していくことになるが、別の言葉に置き換えると、「表現しづらさ」「傷つきやすさ」「自信のなさ」といったものではないかと考えている。

たとえば、筆者の勤務校のような女子の多い学校では、教室の中に仲良しグループがたくさん見受けられる。それは普通のことなので特に問題とは思わないのだが、その仲良しグループの人間関係が、安心できる人間関係ではないということに問題を感じる。

生徒たちは、いつも、どこでも、その仲良しグループと一緒にいて行動をとともにしているので、一見するととても「仲良し」で、何でも安心して話すことができる間柄のように感じられる。しかし実際には、「仲良し」グループであるにもかかわらず

らず、安心して自分の気持ちを表現することができないのである。それは、いつ誰が「仲良し」から外されるかわからないというような、グループ内の「他者」に対する恐怖や不安といったものが大きいからである。ここに、「表現しづらさ」「傷つきやすさ」「自信のなさ」といったものが見受けられる。

また、生徒たちが、「仲良し」以外の人たちにはほとんど興味を示さず、関わろうとしないということにも問題を感じる。同じクラスの、毎日一緒にいるクラスメイトの名前を知らなかったり、「関係ないし」という言葉でグループ外の間関係を遮断してしまったりするのである。それは、グループ内の人間関係に縛られて、グループ外へ飛び出して行くことに勇気や自信が持てず、グループ外の「他者」に対する恐怖や不安が、グループ内の場合と同様に大きいからである。ここにも、「表現しづらさ」「傷つきやすさ」「自信のなさ」といったものが見受けられる。

このように、生徒たちの「生きづらさ」は、「表現しづらさ」「傷つきやすさ」「自信のなさ」という言葉に置き換えて考えることができる。生徒たちは、このような「生きづらさ」を背景に、うまく自己を表現できない、「自己表現」や「コミュニケーション」が苦手であるという「問題」を抱えている。

ここで、もう一つ指摘しておきたいことは、このような「生きづらさ」を背景とした、「自己表現」(「コミュニケーション」)上の「問題」を抱えている生徒たちに対して、現状の学校教育における授業が、有効なアプローチとなり得ていないという「問題」である。これまでに、高等学校で行われてきた多くの授業実践においても、また、筆者自身のこれまでの授業実践においても、生徒たちの「問題」に対する有効なアプローチを行っていくような授業は、ほとんど実践されていないのである。

以上のような生徒たちの「問題」、および学校教育の「問題」を、本研究における「問題」として捉えるものとする。

2 研究の目的

「1 問題の所在」において、「現実」の日常生活における生徒たちの「問題」を指摘した。多くの生徒たちが、「自己表現」や「コミュニケーション」

」が苦手で、「現実」の日常生活において、うまく自己を表現できないという「問題」を抱えている。

また、もう一つ指摘したのは、このような生徒たちの「問題」に対応できていない学校教育の「問題」である。現状の学校教育における授業は、このような生徒たちの現状に対して、有効なアプローチを行っていないという「問題」である。

本研究は、生徒たちや学校教育の、このような「問題」を解決するための方法を模索し、提案していくことを目的としている。

筆者はこれまで、「教育相談」担当者として、人間関係上、「自己表現」(「コミュニケーション」)上の「問題」を抱えた生徒たちの支援を行ってきた。しかし、その支援は、「教育相談」という立場からの狭い支援にとどまるものであった。「相談室」で出会う生徒たちだけではなく、もっと広く、もっとたくさんの生徒たちの「生きづらさ」に目を向けて支援をしていくためには、「国語の授業」というフィールドにおけるアプローチが有効なのではないかと考えた。

このような考えに基づき、本研究では、「相談室」からのアプローチという狭い枠を超えて、「国語の授業」というフィールドにおけるアプローチの方法を考案していきたいと考えている。

このことを達成するために、本研究では、以下の点について明らかにする。

1. 生徒たちがうまく自己を表現できないという「問題」の原因
2. 生徒たちの「問題」を現状の国語科の授業ではなぜ解決できないのか
3. 「自己表現」の必要条件
4. 「虚構」は「自己表現」の必要条件のためにどのように有効であるか

このような点について明らかにしながら、生徒たちの「問題」にアプローチできるような「国語の授業」を考案していきたい。そして、筆者が考案した授業計画に基づいて、来年度以降、現場での実践を行い、試行錯誤を続けていきながら、よりよい実践にしていきたいと考えている。

3 研究の方法

本研究における「研究の方法」について、この

後に続くⅡ～Ⅴまでを追っていくかたちで述べていく。

「Ⅱ 学習者をとりまく現状」では、生徒たちがうまく自己を表現できないという「問題」の要因となる、生徒たちをめぐる状況について明らかにしていく。また、そのような状況を踏まえた上で、生徒たちの抱えている「問題」の原因を導き出し、明らかにする。さらに、その「問題」を、現状の国語科の授業ではなぜ解決できないのかについて考察し、解決のために必要な観点を導き出す。

「Ⅲ「自己解放」と「自己創造」では、Ⅱで導き出された観点をもとにして、生徒たちが、うまく「自己表現」(「コミュニケーション」)を行うことができるようになるための必要条件を探る。これらを探っていくために、文献調査をはじめ、予備調査(4月)、本調査(11月)を実施する。予備調査、本調査においては、筆者の勤務校における、科目「自己表現」の「授業者」および「学習者」に対して、インタビュー形式の聴き取り調査を行っていく。このことにより、実践における「授業者」「学習者」の貴重な生の声を聴き取ることができる。これらの調査をもとにして、「自己表現」のための必要条件を導き出していく。

「Ⅳ「虚構」を体験する授業」では、Ⅲで導き出された「自己表現」のための必要条件をクリアする手立てとして、「虚構」を体験する授業を提案していく。そこで、「虚構」が、「自己表現」の必要条件のためにどのように有効であるのかについて検討する。そして、その有効性を踏まえた上で、「虚構」を体験する授業の、具体的な「授業の構想」を提案していく。

「Ⅴ「自己表現」のための3つの学習段階」では、Ⅳで提案した「虚構」を体験する授業を中心に(第2段階)に位置づけ、その前後に、準備段階(第1段階)と完成段階(第3段階)とを置いた学習段階を提案する。高等学校3年生を対象とした、大まかな授業の年間計画を、「3つの学習段階」として提案していく。

以上のような流れで、本研究を進めていきたいと考えている。

Ⅱ 学習者をとりまく現状

1 学習者の現状

生徒たちの「生きづらさ」については、「表現しづらさ」「傷つきやすさ」「自信のなさ」といった

ものとして捉えることができた。

それでは、このような「生きづらさ」は、どのようなことから発生しているのだろうか。

生徒たちは、「安心できない人間関係」の中で、抑圧された「自己」、「他者」への恐怖にとらわれながら、人間関係やコミュニケーションに「自信」が持てない状態で学校生活を送っている。また、生徒たちは、「希薄で閉鎖的な人間関係」の中で、「自己」を外へ広げていくことに対する抑圧を受け、外の「他者」と関わることへの恐怖にとらわれながら、人間関係やコミュニケーションに「自信」が持てない状態で学校生活を送っている¹⁾。

このような現状分析によると、生徒たちの「生きづらさ」や、生徒たちの「自己表現」(「コミュニケーション」)上の「問題」の原因は、「安心できない人間関係」や「希薄で閉鎖的な人間関係」における、「自己」抑圧、「他者」恐怖と、自分への「自信のなさ」との相互関係として捉えることができる。

このような、「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」を抱えているがゆえに、生徒たちには、具体的な「困り感」が多く見受けられる。このような生徒たちの具体像は次の通りである。

生徒A：人見知りが強くて、自分の思いや考えがあっても他者に話すことができない

生徒B：自己主張が強くて、他者を意識せず自分の言いたいことばかり言ってしまう

生徒Aは、表現をする時に「他者意識過剰」、**生徒B**は、表現をする時に「他者意識希薄」の状態である。**生徒A**は、「人見知り」や「内向的性格」といった個人の性質の問題と合わせて、周囲のプレッシャー(「自己」抑圧・「他者」恐怖)の中で言いたいことが言えない状態であると言える。**生徒B**は、言いたいことを言って周りを不快にさせてしまう、「リーダー格」の生徒の状態が見えてくる。この生徒は周囲に受け入れられなかった時に、「自己」抑圧、「他者」恐怖の状態に陥ると言える。傾向としては、**生徒A**は主に「ストレス」をためることが多く、**生徒B**は主に「トラブル」を起こすことが多い。後、その「トラブル」によ

って「ストレス」をためるパターンとなる。**生徒A**と**生徒B**にはこのような相違点がある。

また、**生徒A**と**生徒B**の共通点は、次のような5項目が挙げられる。

- ① 感受性が強い
- ② 「他者」をよく気にしている
 生徒Aは表現する前に気にしている
 【恐怖・臆病】
 生徒Bは表現した後に気にしている
 【後悔・自責】→【恐怖・臆病】
- ③ 周りと上手くやっていきたいと思っている
- ④ コミュニケーションに自信がない
- ⑤ 「困り感」がある
 (不適応を起こすこともある)

共通点②の「他者」をよく気にしている」ということと、相違点のところでも述べた**生徒B**の「他者意識希薄」の状態とは矛盾しているように感じられるが、表現を発信する時点では希薄で、発信した後に、浮いてしまった自分や受け入れられなかった自分を感じて、そのことにより「他者」を強く意識するといった流れで解釈することができる。**生徒A**も**生徒B**も、「どうして自分はこうなんだろう…」といった様子（「困り感」）が見受けられる。

このように、「困り感」のある生徒たちの具体像を見ても、生徒たちの「生きづらさ」はやはり、「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」から発生していると言えるのである。

以上のように、生徒たちは、「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」、それらを背景とした具体的な「困り感」を抱えて生活をしている。つまり、人間関係（対人関係）上、コミュニケーション上のつまづきをたくさん抱えながら、学校という社会の中で生きているのである。

2 現状の国語科の授業

それではなぜ、現状の国語科の授業は、生徒たちの「問題」にアプローチできていないのであろうか。

現状の国語科の授業において、生徒たちの抱えている「問題」を解決することができないのは、「国語の授業」を行う際、「自己」と「他者」とい

う視点の重要性を捉えて構想されるべき「コミュニケーション教育」という観点を持たないままに、授業を行うことがほとんどだからである。

そこで、「国語の授業」に「コミュニケーション教育」という観点を取り入れていくことによって、現状の国語科の授業では解決できない「問題」に対し、アプローチしていくことができるのではないかと考えた²⁾。その際、「自己」と「他者」の教育」という視点に着目した。

「国語の授業」に「コミュニケーション教育」を取り入れている西村宣幸(2008)は、「自分を知らう」「自分を表現しよう」「友だちと話そう」「人とつながろう」など、自らの実践の中に、「自己」と「他者」という視点を明確に打ち出している³⁾。

また、山元悦子・稲田八穂(2008)は、「コミュニケーション能力」を育てる「国語教室カリキュラム」の開発において、コミュニケーション様式獲得のための、学級に自分を関与させようとする「自己関与」や、他者の存在を自分のうちに取り込もうとする「他者意識」の重要性を主張している⁴⁾。

このように、「コミュニケーション教育」という観点には、「自己」と「他者」の教育」という視点がきわめて重要であることが明らかとなった。

生徒たちは学校生活の中で、「表現しづらさ」「傷つきやすさ」「自信のなさ」といった「生きづらさ」を抱え、人間関係（対人関係）上、コミュニケーション上の具体的「困り感」を抱えながら生きている。このような生徒たちを支援していけるような「国語の授業」は、どのようなものが考えられるのか、生徒たちの「困り感」に対して、できるだけ具体的に対処し、支援していけるような授業展開はどのようなものであるのかについて、本研究で検討していくことにした。

Ⅲ 「自己解放」と「自己創造」

1 自己解放

「現実」の日常生活における、「自己」抑圧、「他者」恐怖からの「解放」の必要性について考察した。生徒たちが、どのように「他者」と関わりながら、「自己」を表現できるようになるのかということについて、筆者の勤務校で行われている、科目「自己表現」の授業を一つのモデルケースとしながら分析を行った。

その結果、生徒たちの人間関係（対人関係）上、コミュニケーション上の「自信のなさ」や「困り

感」の要因となっている、「自己」抑圧、「他者」恐怖を少しでも減少させ、「自己表現」を促進していくためには、「虚構」といったような何らかの仕掛けによる「自己解放」が必要であることが明らかとなった。「自己解放」とは、「現実」の「自己」抑圧（「現実」のプレッシャー）からの解放を意味し、また、限定的で固定化された「自己」からの解放を意味するものである。

2 自己創造

「1 自己解放」によって促進された「自己表現」から、現実の教室で限定された「自己」、役割（キャラ）を生きている生徒たちが⁵⁾、新たな「自己」に気づき、「自己」を多層的、重層的に捉え「自己創造」をしていくプロセスについて考察した。

「自己創造」とは、「自己」を多層的、重層的に捉え、一面的（限定的）でない厚みのある「自己」を作り上げ、創造していくプロセスである。この「自己創造」が、「自分への自信」への回復につながっていき、さらなる「自己表現」を促進していくものと考え、「自己創造」の必要性について検討した。

生徒たちの、「自己」抑圧、「他者」恐怖を少しでも減少させ、「自己表現」を促進していくためには、「他者」とのふれあいを通して、さまざまな「自己」と出会っていく体験が必要であること、「自己」を多層的、重層的に捉えながら「自己観」を広げていき、「自己創造」をしていくプロセスが必要であることが指摘できる。また、「自己創造」にとって必要不可欠である「他者」の眼とは、「自分ではないもの（他者）」になってみるという「他者」の眼体験と、「他者」からのフィードバックという「他者」の眼体験とがあり、どちらも重要であることが明らかとなった。

3 「自己表現」の必要条件

「1 自己解放」「2 自己創造」について、これらを「自己表現」の必要条件として捉えていくことについて考察した。

ここで明らかになったことは、生徒たちの人間関係（対人関係）上、コミュニケーション上の「自信のなさ」や「困り感」の要因となっている、「自己」抑圧、「他者」恐怖を少しでも減少させ、「自己表現」を促進していくためには、まず、「自己解放」が必要であり、次に、「自己創造」のプロセス

が必要であるということであった。このようにして、「自己表現」の必要条件は、「自己解放」と「自己創造」であることが明らかとなった。

さらに、本調査において、生徒たちの中に「自己解放」「自己創造」が起こっている時、生徒たちは「虚構」世界に身を置いているということが明らかとなった。「現実（日常）」世界とは異なる「虚構（非日常）」世界が、生徒たちに「自己解放」「自己創造」をもたらすのではないかと考えた。

このようなことを踏まえ、「虚構」を体験する国語の授業について検討していくことにした。

IV 「虚構」を体験する授業

1 「虚構」による「自己解放」

本調査における生徒の声や先行実践を分析、検討しながら、「虚構」を体験することによる「自己解放」の可能性について検討した。

国語科の先行実践として、中学校3年生を対象とした、牛山恵(1995)「仮面の学習」を取り上げた⁶⁾。

牛山は、【「素顔同盟」の読み】という学習活動において、「素顔同盟」という物語（「虚構」）教材を使って、「虚構」を体験する授業を実践している。その実践報告の中で、牛山は、「自意識が強いあまりに、素直に自己を表現しにくくなっている中学校三年生も、仮面によって自己を解放することができる」(P. 104)と述べている。

このような先行実践を踏まえ、「虚構」による「自己解放」について、分析、検討した結果、「虚構」は、生徒たちの「自己解放」にとって欠くことのできないものであることが明らかとなった。

なぜ「虚構」体験は、「自己解放」をもたらすのであろうか。それは、「虚構」世界が、「現実」世界にとって異界であり、そこでは、「現実」（日常）の「自己」抑圧（「現実」のプレッシャー）からの解放が可能となるからである。そして、その異界の中で、「他の誰か」（他者）になりすますこと（「なりすまし」）によって、「現実」（日常）の自分ではないという解放感を味わい、「現実」世界における限定的で固定化された「自己」からの解放も可能となるからである。

このように、「自己表現」の必要条件である「自己解放」のための手立てとして、「虚構」を体験する授業は、極めて有効であることが明らかとなった。

2 「虚構」による「自己創造」

本調査における生徒の声や先行研究を手がかりに、実践例を挙げ、「虚構」を体験する授業が、生徒たちの「自己創造」にとってどのように有効であるのか、「虚構」を体験することによる「自己創造」の可能性について検討した。

国語科の実践例として、小学校6年生を対象とした、丸山隆・八島禎宏(2006)「授業に活かすロールプレイング」を取り上げた⁷⁾。丸山・八島は、「カレーライス」という物語(「虚構」)教材を使って、「虚構」を体験する授業を実践している。「授業」における「役割演技(ロールプレイング)」の活用意義について、丸山・八島は、「ロールプレイングは自己理解や自己洞察を促す効果があります。また、ロールプレイングは、自発性を重んじ、対人関係上の洞察力や問題解決能力を高めるといった効果もあります。役割を演じることをしながら実は、固まっていた、あるいは閉ざしていた自己を揺り動かし、新たな自己を見出すための有効な方法が、ロールプレイングなのです」(P.108)と述べている。

このような実践例を踏まえ、「虚構」による「自己創造」について検討した結果、「虚構」は、生徒たちの「自己創造」にとって欠くことのできないものであることが明らかとなった。

なぜ「虚構」体験は、「自己創造」をもたらすのであろうか。それは、「虚構」世界の中で、自分ではない「他者の眼」(「なりすまし」による「他者」の眼と、教室にいる「他者」からのフィードバック)を体験することによって、新たな「自己」に気づき、自分を多層的、重層的に捉えることができるようになるからである。このようにして可能となった「自己創造」によって、「現実」の中での限定された「自己」から脱出し、「他者」へと「自己表現」「コミュニケーション」が開かれていくものと考えられる。生徒たちにとっての「自己創造」は、このような大きな意味を持っているのである。

このように、「自己表現」の必要条件である「自己創造」のための手立てとして、「虚構」を体験する授業は、極めて有効であることが明らかとなった。

3 授業の構想

「1「虚構」による「自己解放」と、「2「虚

構」による「自己創造」という観点をもとにして、具体的な「授業の構想」について考え、提案した。

具体的には、「物語」という「虚構」を使って、生徒たちに「なりすまし」を体験させることを考案した。「物語」の世界は、「現実(日常)」から離れた「虚構(非日常)」の世界であるがゆえに、ここでは、1で述べたような「自己解放」が起こる。さらに、「自分ではないもの」になりすますという「なりすまし」は、「自分ではないもの」であるがゆえに、現実の「自己」抑圧からの「解放」をもたらす。また、「なりすまし」の虚構性をより強めるためのものとして、自分に「架空の名前」をつける「名づけ」という活動を、授業の中に組み込むことを考えた。このような「虚構」を体験する授業において、「なりすまし」と「名づけ」を行うことによって、解き放たれた自由な「自己表現」が期待できる。これら二つをテーマに据えながら、『クラウドアの祈り』(村尾靖子)という「物語」を題材として、次のような授業を考案した。

■指導計画(7時間扱い)

1. 【『クラウドアのいのり』を読む】

①「物語」をみんなで読み、「物語」の背景、登場人物の状況を把握し共有する。

『クラウドアの祈り』(村尾靖子 ポプラ社 2009)は長いので、時間的に全文を読んでいくことが難しい。『クラウドアのいのり』(村尾靖子・文/小林豊・絵 ポプラ社 2008)という絵本になったものを読み、凝縮された形の「物語」を読んでいく。合わせて、絵から伝わるイメージも共有する。

②「物語」の最後にしたためられた「クラウドアの気持ちを書いた一遍の詩(【手紙】)」を読み、クラウドアの心情を把握し共有する。

③【手紙】を読んで、感じたり、考えたりしたことを伝え合う。

2. 【「ヤコブ」になりすまして手紙を書く】

①「なりすまし」をするために、自分に「名づけ」を行う。

「ヤコブ」は本当の名前ではなく、ロシア人として生きるための名前。「ヤコブ」の本名(日本人としての本当の名前)を

考えて、自分に名前をつける。

② 「クラウドディア」への手紙を書く。

本当の「名前」を取り戻した一人の男性の立場になり、その人物に「なりすまし」で自分の心情を語る。クラウドディアからもらった【手紙】への返事を綴る。

男子生徒は「同性」の立場から、女子生徒は「異性」になりすます体験をしながら、想像力をはたらかせて書いていく。

3. 【「ヤコブの奥さん」になりすまして手紙を書く】

① 「なりすまし」をするために、自分に「名づけ」を行う。

「ヤコブの奥さん」は、「物語」中に直接登場しないが、日本のどこに住んでいて何という「名前」の女性であるのかを考えて、自分に名前をつける。

② 「クラウドディア」への手紙を書く。

「ヤコブ」へ宛てたクラウドディアの【手紙】を、奥さんが読んだものと想定する。そして、「奥さん」という女性の立場に「なりすまし」で心情を語る。「クラウドディア」へ宛てた手紙を綴る。

女子生徒は「同性」の立場から、男子生徒は「異性」になりすます体験をしながら、想像力をはたらかせて書いていく。

4. 【「クラウドディア」に思いを伝える】

① 「ヤコブ」になりすまして書いた手紙を、「クラウドディア」役の生徒（他者）に向かって声に出して伝える。

「クラウドディア」役の生徒（他者）からのフィードバック（口頭による感想）を受け取る。その上で自分の感想も述べる。

② 「ヤコブの奥さん」になりすまして書いた手紙を、「クラウドディア」役の生徒（他者）に向かって声に出して伝える。

「クラウドディア」役の生徒（他者）からのフィードバック（口頭による感想）を受け取る。その上で自分の感想も述べる。

※「クラウドディア」役は全員が交替で演じるものとする

1. 【『クラウドディアのいのり』を読む】という活動は、「物語（「虚構」）」世界に、みんなで一緒に入り込んでいくという、導入としての機能を果たす学習である。ここでは、「物語」の「共有」を促していくことが大切である。「クラウドディア」の【手紙】を読んで、感じたり、考えたりしたことを伝え合いながら、同じ「虚構」世界へと入っていく。

2. 【「ヤコブ」になりすまして手紙を書く】および3. 【「ヤコブの奥さん」になりすまして手紙を書く】という活動は、生徒たちの「自己解放」をねらいとしている。

2. では、「ヤコブ」になりすます（「ヤコブ（他者）」の眼を体験する）ために、「ヤコブ」の本当の名前を考えて、自分に「名づけ」をし、その男性として生きる体験をする。その男性の立場に立って、「クラウドディア」の【手紙】を読み、その【手紙】に返事を書く。

3. では、「ヤコブの奥さん」になりすます（「ヤコブの奥さん（他者）」の眼を体験する）ために、その女性に「名づけ」をし、その女性として生きる体験をする。その女性の立場に立って、「クラウドディア」の【手紙】を読み、その【手紙】に返事を書く。

2. および3. では、自分が生きている世界とは全く別の「虚構」世界の中で、「自分ではないもの」になりすますことによって「自己解放」が起こり、「現実」における「自己」抑圧、「他者」恐怖に縛られることのない自由な「自己表現」が生まれるものとする。

また、ここでは「異性」体験も可能となる。自分とは違う性（「異性」）になりすますことにより、普段の生活では言わないようなことを言ったり、考えないようなことを考えたりすることになる。この「立場の転換」は、「自己解放」にとって大きな意味があるものとする。このような「自己解放」によって、抑圧のない自由な振る舞いが可能となるのである。

この活動は、主として「自己解放」をねらうものであるが、「クラウドディア」に宛てた手紙を綴りながら、生徒たちの中には、同時に「自己創造」も起こり得る。自分が「自分とは異なるもの」になった時（「他者の眼」を通して見える世界が異なった時）に思うことや考えること（「表現」すること）は、自分にとって初めて見る「自己」の内面

との出会いである。自分の今まで気づかなかった感性や考え方に触れ、新たな自分を発見し作り上げていく「自己創造」は、手紙を書くという活動を通して可能になっていく。

4. 【「クラウドディア」に思いを伝える】という活動は、生徒たちの「自己創造」をねらいとしている。「なりすまし」による「他者」の眼体験に加えて、この活動で重要になるのは、同じ教室の中でともに学習をしている仲間（「他者」）の眼を意識的に体験することである。「他者」からの自分に関するさまざまなフィードバック（評価）を得ることによって、キャラなどに縛られ、一面的（限定的）に捉えがちだった「自己」から抜け出し、「自己」を多層的、重層的に捉えていく「自己創造」が可能となる。

この活動は、主として「自己創造」をねらうものであるが、同時に「自己解放」も起こり得る。手紙を書いていた時には、自分の世界だけで閉じていた「表現」が、自らの声を通して「他者」へと開かれていく。この時、自分の内側にあった「表現」は外へと「解放」されていき、そこにいる多くの「他者」と共有されていく。閉鎖的な「自己」の殻を破って、「表現」を外へ開いていくという「自己解放」が起こり得るのである。

ここで構想したような、「虚構」を体験する授業によって、生徒たちは、日常の自分とは異なるものとして振る舞うことによる「自己解放」や、自分の新しい一面を見つける「自己創造」を体験し、ひとまずは「虚構」の場において、「自己表現」ができるようになることをねらいとした。

このような「虚構体験」を、年間を見通した学習段階の中心に位置づけ、授業の年間計画を提案していくことにした。

V 「自己表現」のための3つの学習段階

1 3つの学習段階

高等学校3年生を対象とした授業の年間計画を、右上の図1で示すような「3つの学習段階」として提案した。

最初の第1段階に、「自己」と「他者」を知る【準備段階】を、中心の第2段階に、「虚構」を生きる【自己解放・自己創造段階】を、最後の第3段階に、「自己表現スキルを学ぶ【自己表現段階】」を位置づけ、筆者独自の学習段階モデルを考案した。

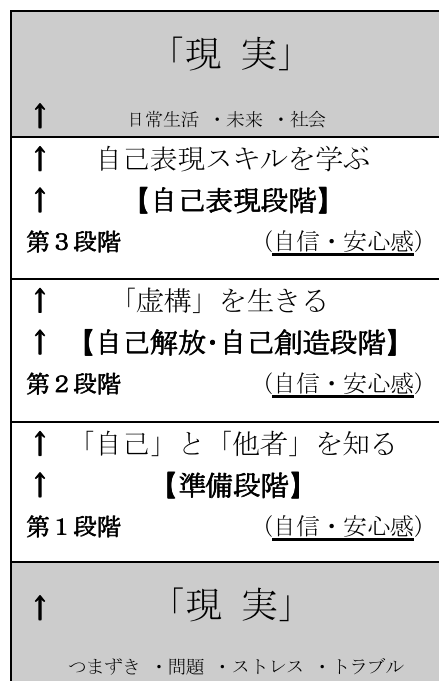


図1 「3つの学習段階」

このような学習段階を積み上げていくことによって、生徒たちの中にある、「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」が減少していき、狭かった「自己観」が次第に広がりを見せていく。そして、段階を追うごとに、「自信・安心感」を少しずつではあるが着実に獲得していくというイメージをもって構想した。

前述したように、生徒たちは人間関係上で、うまく自己を表現することができない。図1で、第1段階の下にある層は、人間関係上のつまずきを抱えた生徒たちの「現実」を表している。「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」といった状態に縛られている「現実」の層を「出発点」として捉え、この上に、第1段階→第2段階→第3段階と学習を積み重ねて、再び「現実」へと戻っていく。図1で、第3段階の上にある層は、学習段階を経て、最後に生徒たちが着地していく「現実」である。この「現実」の層を「着地点」として捉えた。

「出発点」として位置づいている「現実」において、生徒たちは人間関係上で、うまく自己を表現できないという「問題」を抱えているが、この「問題」を解決する方法として、IVにおいて、「虚構」を体験する国語の授業を提案した。「虚構体験」において、生徒たちは、日常の自分とは異なるものとして振る舞うことによる「自己解放」や、自分

の新しい一面を見つける「自己創造」を体験し、ひとまずは「虚構」の場における「自己表現」ができるようになるものとした。この「虚構体験」を学習段階の中心（第2段階）に置き、その前後には準備段階（第1段階）と完成段階（第3段階）とを置いて、「虚構体験」への導入と日常生活への接続とを行う計画を立てた。

この「3つの学習段階」を積み重ねていくことによって、生徒たちの「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」が減少していき、生徒たちは、「自己」をうまく表現する力、「他者」と上手にコミュニケーションをとる力を身につけていくものと考えた。

2 「自己」と「他者」を知る【準備段階】

「3つの学習段階」のうちの第1段階（4月～5月）は、第2段階（6月～10月）の「虚構体験」のための導入的な役割（準備段階）として位置づけた。学習目標は、「自分を表現しても大丈夫だと思えるような関係づくり」とした。

第1段階では、「自己」についての振り返りをした後、さまざまなワークを繰り返し行っていく。それぞれのワークの終わりには、シェアリング（共有化）を行い、生徒たちそれぞれが抱いた自分の「感情」や「気づき」について、伝え合うこと（自己表現すること）を実践していく。さまざまなワークと、シェアリングの繰り返しによって、「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」が少しずつ減少し、「自己解放」「自己創造」の基盤（準備）が整っていくものと考えた。

ここでは、日常生活では改めて考えることの少なかった「自己」について考え、この授業を選択して集まってきたたくさんの「他者」と、意図的な仕掛けを通してふれ合っていく学習を提案した。このような学習は、「自己表現」のための【準備段階】として、とても重要であると考えた。この上に、第2段階の「虚構体験」を仕掛けていくことによって、「自己表現」のための【自己解放・自己創造段階】の充実が期待できるものと考えた。

3 自己表現スキルを学ぶ【自己表現段階】

「3つの学習段階」のうちの第3段階（11月～1月）は、第2段階（6月～10月）の「虚構体験」を、「現実（着地点）」へと橋渡しするための接続的な役割（完成段階）として位置づけた。

学習目標としては、「虚構」から「現実」への移行の中で、うまく自己を表現できるようになること」とした。

第1段階の学習を通してほぐれた人間関係、整えられた「自己解放」「自己創造」の基盤をもとにして、第2段階では「現実」から離れた「虚構」の中で、充実した「自己解放」「自己創造」をし、ひとまずは「虚構」の中において、自由な「自己表現」ができるようになるものとした。最後に位置づけたこの第3段階では、「虚構」の世界から戻ってきて、生徒たちを少しずつ「現実（着地点）」に近づけていきたいと考えた。

具体的に第3段階では、「虚構」から「現実」への移行を行っていくために、「場面設定」という「虚構」を使いながら、生徒たちを「現実」へと近づけていくことを提案した。「架空の場面設定」とは、「現実」に限りなく近い「虚構」である。生徒たちの「虚構」における「自己解放」を持続させながら、「現実」における「自己表現スキル」の獲得を可能にしていきたいと考えた。「場面設定」は、「アサーショントレーニング」「ソーシャルスキルトレーニング」等の「場面設定」を参考にし、より生徒たちの「現実」に近づけた「場面設定」になるようアレンジを加えた。

このような「場面設定」のもと、「この場面自分ならどう振る舞うか」ということを、生徒たち一人一人が考えていく。教師は、正解を求めるのではなく、あくまでも生徒たちの「自分ならどうするか」を尊重し、表現させていく。紙に書いたものを読むといういわゆる発表形式ではなく、自分なりに考えをまとめさせた後、何も見ずに友達とのやりとりを通して言葉にしていく。このやりとりの部分に、ロールプレイング（役割演技）を取り入れることを提案した。

ロールプレイングは、「現実」に近い「場面設定」ということで、「現実」にとっても近い。しかし、架空の「場面設定」である以上は、虚構性を持っている。ロールプレイングの中で自由な雰囲気が生み出される理由は、この虚構性による「自己解放」である。

また、「他者」とのやりとりによって、それまで固まっていた、あるいは閉ざされていた「自己」が動き出し、新たな自分の一面が見出されていく。これが、ロールプレイングにおける「自己創造」のプロセスである。

第1段階で準備をし、第2段階で充実させてきた「自己解放」「自己創造」は、第3段階において総仕上げがなされ、「現実」における自由な「自己表現」へと、生徒たちを導いていく。それぞれの段階における「自己表現」の積み上げによって、生徒たちの「自己」抑圧、「他者」恐怖、自分への「自信のなさ」は減少し、「現実」に限りなく近い場面において、うまく「自己」を表現できるようになることが期待できる。これによって、「場面設定」における「自己表現」や「コミュニケーション」に自信が持てるようになった状態で「現実」への着地を果たし、日常生活（「着地点」）における「自己表現」や「コミュニケーション」にも自信が持てるようになっていくものと考えた。

このような考察をもとにして、「虚構体験」を中心に位置づけた学習段階モデル「3つの学習段階」を提案した。

VI 今後の課題

今後の課題としては、本研究において筆者が考案した「3つの学習段階」を、来年度以降、現場において実践し検証していくことである。

そのためには、それぞれの学習段階を、今後深く掘り下げて研究していく必要がある。

第1段階「自己」と「他者」を知る【準備段階】については、具体的な授業の構想を練ることができなかつたので、今後詳細について構想していかなければならない。「自己」を振り返る、あるいは「他者」とふれ合うワークにはさまざまなものがあるので、「アイスブレイク」「エンカウンター」「コンセンサス実習」等を参考にしながら、チェーンワーク・グループワーク・ペアワークのあり方等を検討していきたい。また、ポイントとなるシェアリング（共有化）のあり方についても、さらなる検討が必要となる。

第2段階「虚構」を生きる【自己解放・自己創造段階】については、具体的な授業の構想を示すことはできたものの、一例を挙げるに留まった。今後は、「虚構」のジャンルをさらに広げていながら、多くの授業計画を立てていく必要がある。

本研究で示した「授業の構想」では、「虚構」の中でも「物語」というジャンルを扱った。「物語」の中にもさまざまなジャンルがあるので、今後できるだけ幅広いジャンルの「物語」を扱いながら学習を進めていきたい。また、「虚構」は「物語」

だけではない。「詩」「和歌」「俳句」「歌詞（メロディーをつけてもよい）」等、いくらでもジャンルを広げて学習を進めていくことができる。今後は、このような「虚構体験」のための「虚構」（教材）選びとその扱い方、授業の進め方について、さらなる研究を続けていく必要がある。

第3段階「自己表現スキルを学ぶ【自己表現段階】」については、第1段階同様、具体的な授業の構想を練ることができなかつたので、今後詳細について構想していかなければならない。「場面設定」にもさまざまなものがあるので、「アサーショントレーニング」「ソーシャルスキルトレーニング」等を参考にしながら、生徒たちの「現実」により近づけたものを提示していきたい。そして、その中におけるロールプレイ（役割演技）や対話の練習のあり方について、今後さらなる検討を進めていく必要がある。

以上のように、本研究で提案した「3つの学習段階」について、それぞれの学習段階をより掘り下げて研究していくことが今後の課題となる。

また、この「3つの学習段階」を、来年度以降、現場において実践していき、この学習段階が生徒たちの「自己表現」にとって有効であるのかについて検証していきたい。そして、検証の結果、成功した部分、失敗した部分等をさらに分析、検討しながら、「自己表現」のための学習段階をよりよいものに練り上げていくことが今後の課題となる。

最後に、本論文の作成にあたり、熱心にご指導いただいた富安慎吾先生をはじめ、島根大学関係者の皆様には、研修の場として最善の環境を整えていただきましたことに深く感謝申し上げます。また、調査対象学校の皆様には、ご理解とご協力を賜りましたことに心からお礼申し上げます。

<参考・引用文献>

- 1) 岩宮恵子：フツの子の思春期心理療法の現場から、岩波書店（2009）
- 2) 永田麻詠：国語科におけるコミュニケーション教育の成果と課題—「自分への自信」を取り戻すコミュニケーション教育に向けて—、国語教育思想研究（2011）
- 3) 西村宣幸：コミュニケーションスキルが身につくレクチャー&ワークシート、学事出版（2008）
- 4) 山元悦子・稲田八穂：コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って、福岡教育大学紀要（2008）
- 5) 土井隆義：キャラ化する/される子どもたち—排除型社会における新たな人間像、岩波書店（2009）
- 6) 牛山恵：「逸脱」の国語教育、東洋館出版社、P.104（1995）
- 7) 丸山隆・八島嶺宏：演じることで気づきが生まれるロールプレイング、学事出版、P.108（2006）