

「タッチ・ザ・ネイチャー」からみる「自分」の変容  
～自己物語論的アプローチを用いて考える～

12002064

田中梨津子

立木茂雄教授

## 6 文献

- 浅野智彦, 1998, 「物語療法は社会学的自己論に何を教えるか」『現代社会理論研究』  
8:55-64
- 浅野智彦, 2000, 「社会学における物語論」『情況』8:145-158
- 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-』
- 榎本博明, 2002, 「物語ることで生成する自己物語」『発達』91:58-65
- 船津守, 1998, 「自我のゆくえ」『社会学評論』48(4):407-417
- 池田径, 2001, 「現代的自我における時間意識 現在志向と自己物語」『社会学雑誌』  
18:140 157
- 片桐雅隆, 2000, 「自己の構築と記憶」『情況』8:110 125
- Mead, Gerge, Herbert, 1934, *Mind, Self, and Society; from the standpoint of a  
Social Behaviorist*, The University of Chicago Press. (= 1973, 稲葉三千男・滝  
沢正樹・中野収訳『現代社会学大系 10 ミード 精神・自我・社会』青木書店.)
- 野口裕二, 1998, 「(2) アディクションと近代的自己 物語(narrative)としての自己」  
『ノモス』9:157 165
- 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 シリーズケアを  
ひらく』医学書院.
- 鷹田佳典, 2003, 「死別と自己物語の再構築」『年報社会学論集』16:175 186

一ページあたり 40 字 × 30 行

総ページ数 31

400 字詰め原稿用紙 58 枚

## 目次

- 1.要旨 (1)
- 2.序論
  - 2.1 はじめに : 「自分」とはなにか (1~2)
  - 2.2 社会学的自己論と物語論的アプローチ
    - 2.2.1 社会学的自己論の流れ (2~3)
    - 2.2.2 「物語」と「自己」(3~4)
    - 2.2.3 「自己物語」とは (4~5)
    - 2.2.4 「自己物語」と「自己の変化」(4~5)
    - 2.2.5 問題へのアプローチ方法 (5~6)
- 3.方法
  - 3.1 アウトカム調査 (6~7)
  - 3.2 プロセス調査 (7~9)
  - 3.3 インタビュー調査 (9)
  - 3.4 「振り返りの会」調査 (9~13)
- 4.結果
  - 4.1 アウトカム調査結果 (13~16)
  - 4.2 プロセス調査結果 (16~17)
  - 4.3 インタビュー調査結果 (18~22)
  - 4.4 「振り返りの会」調査結果 (22~23)
- 5.考察
  - 5.1 インタビュー調査からみる自己物語の様子 (24~28)
  - 5.2. 自己物語と個々の「自分」の変容~C君の場合~ (28~30)
  - 5.3 自己物語と個々の「自分」の変容~D君の場合~ (30)
  - 5.4 総合的な考察 (31~32)
  - 5.5 まとめと今後の課題 (32~33)
- 6.文献 (33)

## 1.要旨

クラーク記念国際高等学校で行われている、「タッチ・ザ・ネイチャー」というキャンプ・プログラムを観察する。この取り組みは、中学校で不登校経験を持つ高校生がキャンプ・リーダーとなって、彼らの「自己」の成長を期待して行われるプログラムである。これまで、社会学では、「自己」や「自我」というものを他者との相互関係によって成り立つと考えてきた。そうした社会学的自己論の考え方を踏まえ、たうえで最近になって盛んになってきた議論の一つに、「自己物語論」がある。よって、今回はこの「自己物語論」の考え方をを用いて、そうしたキャンプ・プログラムに参加した高校生たちの「自分」というものがどのように変容していくのかという経過を分析し、考察していきたい。

## 2.序論

### 2.1 はじめに：「自分」とはなにか

「自分」とはいったい、どんな存在なのだろうか。朝起きて顔を洗う自分、家族とごはんを食べている自分、人たちとおしゃべりをしている自分・・・私たちはふだん、じつにさまざまな場所で「自分」を「自分」として生きている。しかしその「自分」というものはいったいどのようにして成り立っているのか。また、例えばそのような「自分」に不満を持ち変えたいと願うようなとき、それは叶えられるものなのだろうか。そして叶えられるとすればそれはどのようなきっかけでどのような経過をたどるのだろうか。こういったことは、長年私自身のなかで疑問として存在していたものであった。大学で社会学を専攻し、社会学的な自己論や自我論について学ぶことは、その疑問にたいして大きなヒントを与えてくれた。しかしそれはいうなれば机上の学問であり、実際にその論理が私たちの生きる現代に、そして個人個人に当てはまるものといえるかということを検証する必要があるだろうことを、私は感じていた。

そのようなおりに、今年3月、財団法人こども教育支援財団主催による教育フォーラムに参加する機会を与えられた。これは、昨年度にクラーク記念国際高等学校で行われた「タッチ・ザ・ネイチャー」というプログラムについての報告であった。その内容は、中学校で不登校経験のある高校生がキャンプ・リーダーとなって、小学生とともに農作業をしたり自然に触れる体験をするというもので、リーダーの精神的な成長を期待して行われた企画である。その報告会では、効果測定の分析の結果、多くのリーダーたちの振る舞いに変

化が現われたことから、それぞれのリーダーの内面を変化させた取り組みとなったという結論が導き出されていた。たとえば撮られたビデオを観察してみるだけでも、リーダーを経験した高校生たちの変化している様子が見て取れた。初めのうちは、子どもをリードすることはもちろんのこと、子どもと話をすることすらままたらなかつたような高校生たちが、回を重ねるごとに子どもに指示を与えたり、楽しそうに話をしたり、手助けをしてやったりという行動の変化があらわれるようになっていた。

私はこうした議論をそれなりに納得しながら聞いてはいたものの、その中である疑問が湧き起こっていた。それは、彼らはほんとうに変わったのか、ということについてである。実際、行動に表れていたことで、彼らを取り囲む周りの人々には「変化した」とされた高校生リーダーたちである。しかしそうした変化は実際の当人たち自身の中においても「自分の変化」として受け止められているのであろうか。そして、そうした「自分の変化」はどのような経過をたどって彼らに受け入れられていくのか、その変化を起こすきっかけとなったのはどのようなことであったのか。また、「タッチ・ザ・ネイチャー」に参加することで変化したとされる「自分」は、ふだんの生活の中にも現れ出るものなのであろうか。これらの疑問をより深く追及したいという思いから、私自身の卒業論文研究テーマのフィールドをこの「タッチ・ザ・ネイチャー」とすることにしたのである。

社会学ではこれまで、「自己」や「自我」について、多くの研究がなされてきている。私はこのような「自己」や「自我」、あるいは「私」といったものを総じて「自分」という言葉によって表すこととした。また、私は、この多くの研究のなかで最近になってとくに議論されるようになってきた「自己物語論的アプローチ」を用いて、研究を進めていくつもりである。

今年度の「タッチ・ザ・ネイチャー」では場所もメンバーも、昨年とはがらりと変わったものの、同じようにして高校生たちはこのプログラムにおいてさまざまな体験をした。よって、こうした体験を終えて語られた彼ら自身の「自己物語」を観察していくことにより、「自分」というものについて検証することが本研究の目的である。

## 2.2 社会学的自己論と物語論的アプローチ

### 2.2.1 社会学的自己論の流れ

社会学において、これまで「自己」や「自我」といったものについてはさまざまな研

究がなされてきている。まず、これらの研究において前提とされるものの1つに、自己とは他者との相互作用によって形成されるもの、すなわち対他関係である、という考え方がある。C.H.クーリーによると、人々は自分の自我を「鏡としての他者」を通じて知ることができるという(船津, 1998)。また、G.H.ミードは、自我は人間の誕生とともにあるのではなく、社会的経験と社会的活動の過程において他者との関係の結果として生じてくるものであるといった(Mead, 1934=1973:146)。また同時にミードは、自己に関するもう1つの前提、自己とは自分との相互作用によって形成されるもの、すなわち対自関係である、ということについても述べている。ミードは自己を「主我(I)」と「客我(me)」との2つの側面から成り立っていると考えた。「客我」とは、自己への他者の反応や態度、期待などを自分自身の中に取り入れたものであり、「主我」とはそれらにたいする反応である。

このようなところを出発点として研究を重ねてきた自己論であるが、ここで、最近になってとくに注目されるようになってきたアプローチについて取り上げてみたい。それは「自己物語論」という視点である。これは、自己というものが物語られることによって構成される、という考え方である。浅野は、「まず「私」がいて、ついでそれについて私が語るというのではなく、自分自身について語るという営みを通してはじめて「私」が産み出されてくるのである」と述べる(浅野, 2000)。また、リクールは、「人は自己についての物語によって自己を同定し、自分の人生を自分自身に納得させることができるのである」という(池田, 2001)。

### 2.2.2 「物語」と「自己」

では、そもそも「物語」とは何であろうか。ガーゲン自己にとって重要な出来事を時間的に説明していくことが物語ることであるといった(片桐, 2000)。また、「物語とは過去の行為や出来事を現在の観点から、現在の行為や出来事と関連付けることである」という(片桐, 2002)。要するに物語とは、さまざまにある出来事や事実あるいは経験といったものを1つの流れに沿って選び出し、組み立てていくものなのである。そしてそれらを選び出すための基準は、物語の結末、すなわち現在の様子に焦点の合ったものであるといえる。

そしてまた、野口が「すでにできあがった物語が、事態を理解する際に参照され、引用され、わたしたちの現実理解を一定の方向へと導き、制約する」といったり(野口, 2002)、「物語することも、あらかじめの出来合いの物語を土台としている」(片桐, 2000)という

ように、私たちは、自分を通り越したところに存在する社会的で大きな物語に縛られている。そういった大きな物語を自己の物語のうちにも（意識的にせよ無意識的にせよ）取り込み、それらに自分自身をゆだねながら生きているのである。こうした点に関して野口はまた、「われわれは肯定するにせよ、否定するにせよ、なんらかの「物語」を参照している、あるいは参照させられている。」という。しかし現代においては、この大きな物語の内容にも変化が起こっているようだ。たとえば一昔前であれば、よく勉強し、よい学校に入り、そしてよい会社に入ることが幸福の条件であることを殆ど疑うことはなかった。これは大きな物語の1つとして存在していたといえるであろう。しかし、ここ最近の不況下での倒産、リストラなどによって、必ずしもそのようなことが幸せであると断言することはできなくなってきた。このように、社会全体の混迷、揺らぎは、大きな物語にも影響を与える。そうしてこれらを少なからず参照しながら生きている私たちの自己にも、同様に影響を及ぼすものであるといえよう。こうした、社会の変化に伴う自己の揺らぎに関して船津は「自我は安定的、固定的なものから流動的、過程的なものとなる」といい、自我のあり方そのものに変容が起こっていると述べている（船津，1998）。

### 2.2.3 「自己物語」とは

上記で述べたような「物語」の考え方は、そのまま「自己物語」にも当てはめることができる。自己物語が語られるときにも、「必ず結末から逆算された(振り返った)形で選択・配列されるのであり、事実ありのままの記述ではあり得ない」と浅野はいう(浅野,2001)。

そして、鷹田が「自己物語は常に他者による検証作業に開かれている」(鷹田,2003)というように、自己物語が語られる上でも「他者の存在」は欠かせないものとして存在する。野口は「自分を語ることとそれに対する相手の語り、さらにそれに対する自分の語り、そうしたやりとりのなかで「自己」は姿をあらわし、変形され、更新されていく」(野口,2002),という。また榎本は、「自己とは自己物語の文脈である」としたうえで、自己物語は固定的なものではなく、特定の聞き手を前にした語りの場において生成・変容することで自己の生成・変容が起こるという(榎本,2002)。すなわち、自己物語が語られていくときには他者との相互行為は必要不可欠なものであり、またそういった自己物語の変容は他者が存在することによってこそ、引き起こされるものであるといえる。

### 2.2.4 「自己物語」と「自己の変化」

浅野は、社会学的自己論においては、自己を徹底的に関係へと還元しようとしてきたがそこには自己の自己自身への関係、自己言及的な関係についての思考が欠けているのではないかという疑問を持ったという（浅野，2001）。そして、浅野が自己論へと学び取ろうとした「家族療法」や「物語療法」は、「自己」の成り立ちを他者との関係との関わりで考えてきており、社会学的な自己論と土台となる考え方が共通している。そして、これらの療法は臨床・実践のためのものであり、現実をより生きやすいものにしようとする姿勢で常に望んでいるといえる（浅野，2001）。たとえば「自分を変えたい」と願う人々にたいして、社会学的自己論の考え方をういたとすると、自己の変容は社会関係の変容によって可能となるはずである。しかし、実際の関係（住む場所や職場といったような）を変えたつもりがなぜか今までと同じような関係となってしまうことに気づくことが多いのではないか。このように、「自分を変えたい」と願う人々は、結局のところなかなか自分を変えることのできない現実をつきつけられることになり、ある種の循環に陥ることになる。すなわち、「自己が変わるためには関係が変わらなければならない、だが関係をほんとうに変えるためにはまず自己を変えなくてはならない」（浅野，2001）のである。

そこで「自己物語」の考えでは、自己が物語として語られるなかでその内側に存在する、その物語の筋からいって例外となるようなエピソードに光を当て、その部分を支点に自己物語そのものに揺さぶりをかけていこうとする。このような部分のことを野口は「ユニークな結果」と呼び、こうした「ユニークな結果」が通常は無視されることによって、個々にとって支配的な物語である「ドミナント・ストーリー」を成り立たせているという（野口，2002）。よって、「ユニークな結果」に注意を向けることでドミナント・ストーリーを壊し、物語の書き換えと語りなおしを行っていくことが自己の変容を促すことになるという。また、この「ユニークな結果」に相当する同様の部分に関して浅野は「語り得なさ」と呼んで、自己物語はいつでも「語り得ないもの」を隠蔽しているといっている（浅野，2001）。そして自己物語を書き換え、これまでと異なった自分を産み出すためには、「語り得ない」ものを見えるようにすることによって、一貫性や完結性を内部から揺さぶってあげばよいというのである（浅野，2002）。

## 2.2.5 問題へのアプローチ方法

以上のようなことを通して、「自分」が自己物語として語られることで構成され、そしてその物語が変容していくという過程を検証するにあたって、私は、不登校経験のある高校



生が多く通うクラーク記念国際高等学校で行われた「タッチ・ザ・ネイチャー」というプログラムを見ていくことにした。

このプログラムは、高校生たちがリーダーとなって、キャンパーである小学生とともに農作業や料理、自然に触れるといった体験をするものである。観察対象者は、「タッチ・ザ・ネイチャー」にリーダーとして参加したクラーク記念国際高等学校広島分室の高校生 15 名である。参加した回数と人数のうちわけは、1 日のみ参加した者が 2 名、2 日参加した者が 1 名、3 日参加した者が 3 名、そして 4 日間とも参加した者が 9 名であった。

彼らには、4 つの尺度からなる質問紙を、タッチ・ザ・ネイチャー日程開始前と終了後に各 1 回ずつ回答してもらった。また、全 4 回のあいだ、高校生リーダーと小学生との相互作用を観察するために、ビデオカメラによる撮影を行った。そして、全 4 回とも、タッチ・ザ・ネイチャーのキャンプを終えて小学生を解散させた後に、高校生リーダーと学生スタッフはクラーク記念国際高等学校広島分室に戻って、「振り返り」の会として反省の場をもうけた。そこで班に分かれて作業を行い、成果物を作成した。すべての「タッチ・ザ・ネイチャー」の終了から約 1 ヶ月後には、高校生リーダーに対するインタビュー調査を行った。方法についての詳細は 3.方法で示す。

そして、研究の対象となった高校生リーダーたち自身が主観的に発言、または書き記したものを分析し、タッチ・ザ・ネイチャーに参加している最中（主に「振り返りの会」での成果物）、また、参加する前と参加した後で比較したり（質問紙調査）、あるいは終了後しばらくしてから（インタビュー調査）などに変化があった場合に、彼らの「自己物語」にはなんらかの変化が生じているとすることとした。また、そういった「自己物語」と、高校生リーダーによる実際の行動との関係を、客観的な映像資料（プロセス調査）によって観察する。

### 3.方法

#### 3.1 アウトカム調査

図 1 を調査フレームとして、図中の楕円で囲まれた各要素を測る尺度を用意した。「兄貴分・姉貴分」である、すなわち「子供が好きで世話をするのが苦にならない、楽しい」という意識を測る尺度は、本研究において独自に開発し、「兄貴分・姉貴分度尺度」と名づけた。また、「積極的・能動的な対人的関わり」の程度を測る尺度として、栗本（1997）

が開発した「社会的コンピテンス尺度」を用いた。「自己の確立」の程度を測る尺度としては立木・栗本(1994)の「自我同一性尺度(ego identity scale)」を用いて測定した。また、「自分が好き」である程度は、今村ら(1998)の開発した「自己受容度尺度」を用いて測定した(尺度の説明を、参考資料 P.10~17 に記載)。

以上4つの尺度を用いて、各リーダーの意識がプログラム開始前と終了後でどのように変わったかを測定した。

ここで注意が必要である。キャンプ参加者の得点が伸びているというだけでは、その「伸び」をプログラムそのもののもたらしたものだとは断定できない。キャンプに参加しなかったがその他の条件は同じである生徒たち(統制群)に対しても同じ質問紙調査を行って、彼らよりもキャンプ参加者たち(実験群)のほうが得点の伸びが大きいことが分かって、はじめてキャンプの効果を実証したことになる。よって、統制群の高校生に対しても同様に調査を行い、両群それぞれの得点の変化を比較した。

- 1) 調査対象者：クラーク記念国際高等学校広島分室の高校生 222 人
- 2) 調査手法：質問紙調査(アウトカム調査)(プログラムの前後2回にわたり実施)  
クラーク記念国際高校広島分室の各クラスに配布し、クラスごとに実施
- 3) 調査期間：第1回目(プログラム開始前) 2003年7月17日配布  
6月6日までに回収  
第2回目(プログラム終了後) 2003年10月18日配布  
10月31日までに回収
- 4) 回収状況：回収総数 第1回目 184, 第2回目 118

### 3.2 プロセス調査

社会学において、個人の内面の変化は他者との相互作用のありようの変化が内在化したものだと考えられてきた。そこでプロセス調査では、彼らの内面の変化がどのような相互行為の変化と同時に起こっているのかを、映像資料を分析することで明らかにした。調査の具体的な手続きおよび観察データの作成の手続きは以下のものである。

- (1) 観察対象は、クラーク記念国際高等学校広島分室が実施した、タッチ・ザ・ネイチャーというキャンプ・プログラムに計4日参加した生徒9人のうち、カメラの数の都

合により撮影できなかった2人を除く7人の高校生である。彼らについてのデータの抽出方法を以下に記す。

プログラムにおいて、高校生リーダーたちは基本的に、「リーダー」「サブリーダー」のいずれかの役割を担い、毎回のキャンプで行われる農作業、レクリエーションなどのイベントにおいて、4~6人の小学生キャンパーを世話した。各班に1人ずつビデオカメラ撮影スタッフをつけ、小学生キャンパーとの相互作用が多く見られそうなイベントを選び、そのときの彼らの様子を撮影した。このとき撮影スタッフは、各班のリーダーとサブリーダーを交互に5分ずつ撮影した。この5分の映像を「シークエンス」と名づけた。

(2) キャンプ全日程が終了した後、プログラム4日間すべてにおいて行われた、畑での農作業のシークエンスに注目することにした。これらのシークエンス中に見られる、リーダーたちの小学生との相互作用行為をテープ起こしし以下のカテゴリーに分類した。カテゴリーの分類は、ベールズ(1955)がその著書の「付録」(Appendix)で詳細に述べている「カテゴリーの定義」に基づいて行った。分析の単位は、会話の中にある1つの意味をなすセンテンスである。

1) 課題領域(小集団の達成すべき課題を遂行していくための行為)

    応答(Attempted Answers) = 指示や方向付けを与える行為

    質問(Question) = 意見や気持ちを聞く行為

2) 社会・情緒的領域(情緒を伴う、小集団の維持のための行為)

    正反応(Positive Reactions) = 援助する、笑う、賛同するなどの仲良くする行為

    負反応(Negative Reactions) = 自己防衛、緊張、拒否などの成員同士が対立する行為

さらに、上記4つのカテゴリーそれぞれを「行動」と「発話」に分類した。つまり、計8つのカテゴリーに分類した。観察データの相互作用の分類は、その評定の信頼性を確保するために、常時2人以上の分析者を配置し、相談・検討しながら行った。そして、各シークエンス中の各カテゴリーに分類される行為の合計を出した。第1回から第4回までの

各回において、農作業シーケンスはリーダー1人1人について複数存在したが、すべてのシーケンスをまとめて、各カテゴリーの5分についての頻度の平均をもとめ、それをそのリーダーのその日のデータとした。各カテゴリーの毎回の頻度の変化を、次の4.結果の項において示す。

- 1) 調査対象者：2003年度タッチ・ザ・ネイチャーにリーダーとして参加したクラーク記念国際高等学校広島分室の高校生のうち、4日分以上映像が存在する生徒7名
- 2) 調査手法：相互作用過程分析(Interaction Process Analysis)

### 3.3 インタビュー調査

インタビュー調査は、4回目のタッチ・ザ・ネイチャーの終了から約1ヵ月後の11月14日に、クラーク記念国際高等学校広島分室にて行われた。インタビューは、調査者の3名それぞれ1人に対して高校生リーダー1人という、インタビュアー1対インタビューイー1の形式で行った。

- 1) 調査対象者：2003年度タッチ・ザ・ネイチャーにリーダーとして参加したクラーク記念国際高等学校広島分室の高校生のうち、4日分映像が存在する生徒7名のなかで調査が可能であった6名(A君, B君, C君, D君, Eさん, Fさん)
- 2) 調査手法：ICレコーダーによる録音

こうしてインタビューによって集められた6名ぶんのインタビューデータをまず、すべて文章に起こした。そしてそのなかから、自分自身についてのことや、子供に対する自分の気持ちなどといった「自分」に関わる内容と思われるものをすべて抽出し、KJ法を用いて6名に共通するような19個のカテゴリーを作成した。そして19個のカテゴリーそれぞれについて、彼らの発言が1つでもあった場合にそれを1としてカウントした。よって、たとえば19個のカテゴリーすべてにたいして発言をした場合には、1列の数字の合計は19となる。また、より高校生リーダーの変化をとらえやすくするため、これらの19個のカテゴリーをさらに区分し、大きなカテゴリーを8個作り、表にまとめた。

### 3.4 「振り返りの会」調査

毎回のプログラム終了後に、リーダーたちに「振り返りの会」と称して、KJ法で、その日のことを振り返ってもらった。

KJ法とは、ある集団や組織の中で解決すべき課題が存在した場合に、その組織の成員みんなで知恵を出し合って課題解決の方法を探ろうとするときに用いるものである。もともとは職場のQCサークル活動などを通じて生産の改善策を発見するための方法として産業界で利用が広まったが、最近では医療や福祉の現場で活用されたり、市民参画や行政との協働のための方法として、現在の問題点を明らかにし、市民と行政が協働で問題の解決の方策を探るためのまちづくりの現場などでも盛んに利用されている。

KJ法の特徴は、意見や考えを口にするだけでなく、参加者がそれをポストイットカードに言語データとして保存し、最後に全体で話し合った内容をまとめた親和図を作成することにある。成果物である親和図を作成する作業のことをワークショップ（以下、WSと表記する）と呼ぶ。

WSは以下のような進行の手順を取る。

1. まず、WS参加者全員にポストイットカード（裏に粘着部分のついた付箋）が割り当てられる。
2. 次に、議題に関する意見を、ポストイットカード一枚につき一事項ずつ書いていく。ここで重要なことは、カードに文章で書き込むのはできるだけ文章にすることである。単語だけを書くと、後で何を言いたいカードだったか分からなくなってしまうからである。
3. 十分なだけのカードが作成されたら、それらのカードを、用意した模造紙の上に一人一人内容を発表しながら順番に貼り付けていく。こうして、各ポストイットカードの内容が、参加者全員に共有されていく。
4. すべてのポストイットカードを模造紙に貼り終えたら、内容の似たもの同士を近くに寄せ集めてカードの島を作る。
5. 島一つ一つに、集められたカードの内容を最もよくあらわす名札をつける。
6. それが終わったら、矢印などを用いて各島の間を模造紙上に書く。
7. 最後にその模造紙に表された内容を最もよく表す題名をつけて、親和図が完成する。

以上の一連の作業を行うことによって、メンバー個々が漠然と考えていたことが言語データ化されるとともに、その概念化の作業を通じて、問題の諸相が参加者全員によって整理・分類される。

本調査では、このWSを「振り返りの会」と称して行った。各回のテーマは以下とおりである。

第1回目 「今日、タッチ・ザ・ネイチャーに参加して気付いたこと」

第2回目 「タッチ・ザ・ネイチャーをもっとよくするためにはどう改善すればよいか」

第3回目 「今日、タッチ・ザ・ネイチャーに参加して気付いたこと」

第4回目 「タッチ・ザ・ネイチャー全4回を振り返って」

これらのテーマに基づいて親和図を作成してもらった。

クラーク記念国際高校広島分室の一室を借りて、リーダー達を4つのグループに分かれて座らせ、毎回の振り返りの会で、各班につき1枚の親和図を作成してもらった。途中からプログラムに参加したリーダーや、途中1回だけ参加したリーダーなどは適当な班に入ってもらい、作成に参加させた。

振り返りの会では、大学院生スタッフ1人が司会を、5人の大学生スタッフが各班に1人ずつついて(1班だけ、2人ついた)、親和図作成の進行、リーダーたちの作業の補助を行った。第1回目、第2回目の会までは、リーダーたちの作業参加を促進するために、学生スタッフもカードに意見を記入した。会の実施時間は40分～50分程度であった。

調査対象者：2003年度タッチ・ザ・ネイチャーにリーダーとして参加した、

クラーク記念国際高校広島分室の生徒15名

1) 調査手法：KJ法による、各班につき1枚の親和図の作成

2) 調査期間：第1回目 2003年7月20日

第2回目 8月26日

第3回目 9月23日

第4回目 10月12日

全ての回のタッチ・ザ・ネイチャーのプログラム終了後にクラーク記念国際高校広島分室にて作成

4) 回収状況：A 班から D 班までのすべての班について，一日につき 1 枚の親和図を回収した．

こうして出来上がった成果物を彼らの発言として，ここからは私自身の分析のため，自分でデータの加工を施した。まず 4 日分の成果物の中から，私自身が主に観察していた高校生リーダー 2 名分（C 君，D 君）でさらに KJ 法を行った。子どもへの思いもしくは自分についての变化だろうと思われることについてのカードを取り出し，まとめることによって，2 名に共通する 10 個のカテゴリーを作成した。その後，これらをさらに大きい 4 個のカテゴリーに分類することで，タッチ・ザ・ネイチャーの 1 回目から 4 回目のあいだの彼らの変化を浮かび上がらせようとした。

なお、作業過程にあらわれたカテゴリーについては以下のものである。

#### 1) 子どもへの否定的な思い

子どもにたいする怒り

子どもってしつこい など

子どもからの攻撃が辛い

子どもからの攻撃で身体が痛い など

子どもへのあきらめ

(子どもに言うことを聞かせることは)ムリ など

#### 2) 子どもへの希望

子供にたいする希望

ケンカがなくなればいい など

子どもに言うことを聞かせるための前向きな案

けじめをしっかりとつけさせる など

#### 3) 子どもへの肯定的な思い

子どもはかわいい

子どもはやっぱり可愛い など

思い出になった

いろんな思い出ができた など

別れのときが寂しい，感動した

別れるときはすごく感動した など

#### 4) 自分の肯定的な変化

子どもと接したことで起こった自分の肯定的な変化

子どもに正面から向き合えた など

次回へ向けての積極的な気持ち

次が楽しみだ など

## 4.結果

### 4.1 アウトカム調査結果

兄貴分・姉貴分度得点 社会的コンピテンス得点 自我同一性得点 自己受容度得点の4得点ともに、キャンプ参加者（実験群）の得点の伸びが不参加者（統制群）の伸びよりも上回る結果となった。結果図を以下に示す。



図 兄貴分・姉貴分度得点の変化

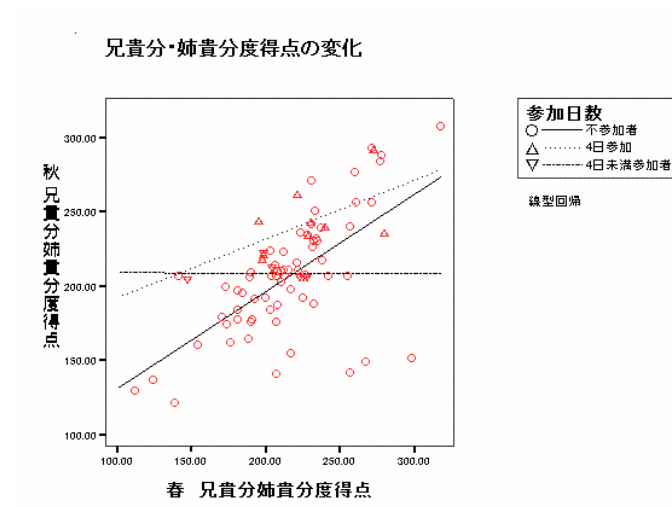


図 社会的コンピテンス得点変化

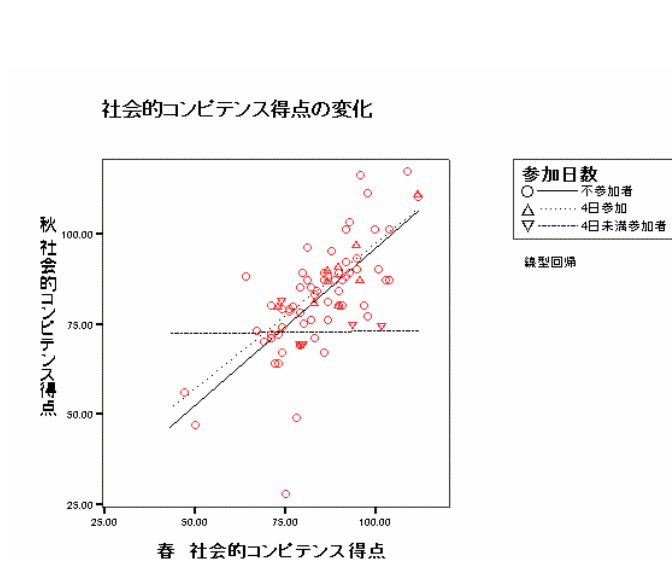


図 自我同一性得点の変化

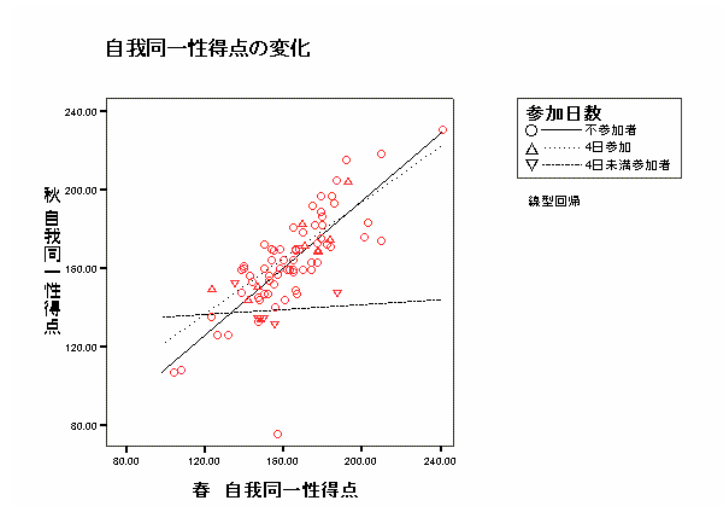
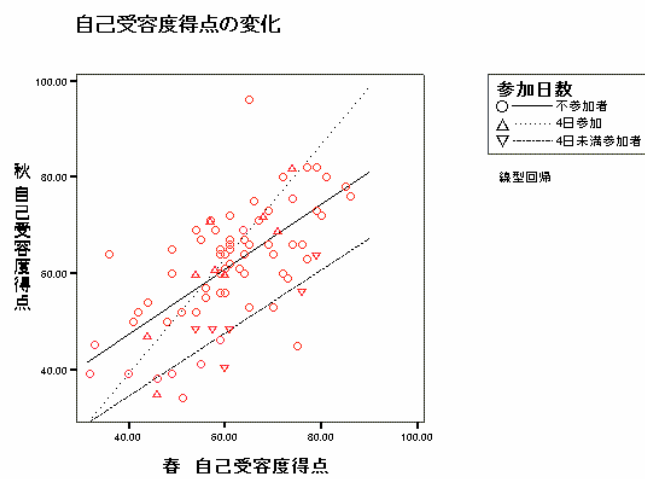


図 自己受容度得点の変化



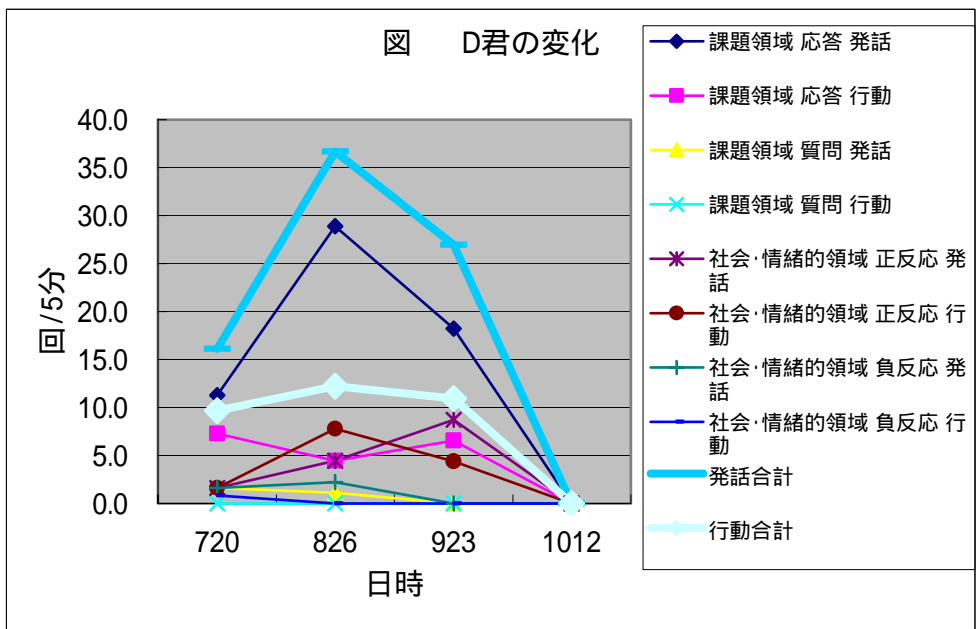
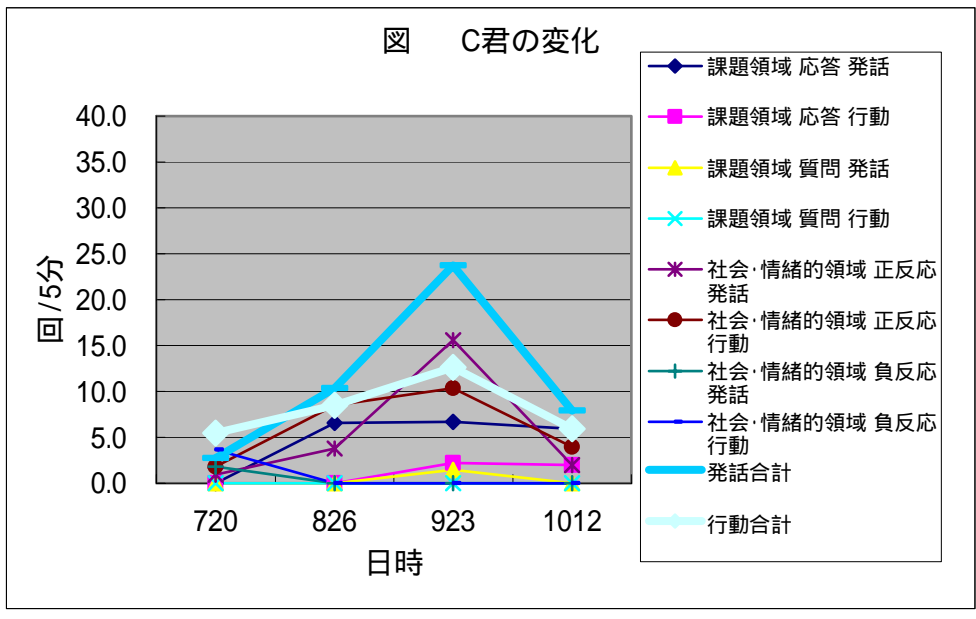
また、インタビュー調査との比較を行うにあたって、子どもにたいする変化を「兄貴分・姉貴分得点」で測り、「自己物語の受け入れ」を「自分」というものの受け入れとして考え、以下の2つの尺度を抽出して分析した。よって、「自己受容度得点」インタビュー調査が可能となった高校生リーダーの6名分のアウトカム調査の結果を以下に示す(表1)。

表1 高校生リーダー6名の兄貴分・姉貴分得点と自己受容度得点

		自己 受容度 得点	兄貴 分・姉貴 分得 点
A	春	44	196
	秋	47	244
B	春	52	196
	秋	60	219
C	春	58	240
	秋	61	241
D	春	74	272
	秋	82	292
E	春	68	230
	秋	72	233
F	春	60	199
	秋	60	222

#### 4.2 プロセス調査結果

このプロセス調査においては、振り返りの会調査との比較を行う目的のため、6名の高校生リーダーのうち、私自身がカメラマンを務めたB班員のリーダーC君、サブリーダーD君の2名についての相互作用パターンの変遷を結果として以下に示す。



4.3 インタビュー調査結果

各リーダーのインタビューを、19個のカテゴリーとより大きな8個のカテゴリーによって、まとめた表を示す。また、作業過程であらわれたカテゴリーについては以下のようにある。なお、表中では「タッチ・ザ・ネイチャー」を「TN」と略して表示した(表2)。

1) タッチ・ザ・ネイチャー参加中に感じていた自分自身への肯定的な言及

参加していく中での前向きな気持ち

だんだんおもしろくなっていった など

自分の参加姿勢について心がけていたこと

場の空気を読むように直さなければと思った など

回を重ねるごとに慣れた

慣れ、親近感が出てきた など

子どもの様子を見て自分も嬉しくなった

子どもが楽しくしているのを見て自分も楽しくなった など

2) タッチ・ザ・ネイチャー終了後に感じた自分自身の肯定的な変化

子どもとの関係を通して自分自身が肯定的に変化した

心にゆとりがもてるようになった など

タッチ・ザ・ネイチャーで学んだこと

自分にできることを直したら成長できる など

タッチ・ザ・ネイチャーに参加する前の自分の悪かった点に気づいた

参加するまでは自分のことで必死だった

参加して自分のためになった

自分のためになった

他のリーダーとよい関係を持てた

リーダー同士がより仲良くなれた

3) 子どもへの思いの肯定的な変化

子どもへの接し方が分かった

子どもにたいしての話し方、教え方がわかった

子ども、というものにたいして前向きに考えられるようになった

子どもが何をしたいの見えるようになってきた

子どもと遊ぶのは楽しい、子どもはかわいい

子どもはかわいい

4) ふだんの生活のなかでの肯定的な変化

ふだんの生活のなかでの変化

近所の子どもと遊んでみたいと思うようになった

5) タッチ・ザ・ネイチャー終了後に感じた子どもへの否定的な変化

タッチ・ザ・ネイチャーを経験したことで持った子どもへの否定的な変化

子どもにたいしていらっとしてしまうことがある

6) 変化はない

自分自身には変化はない

自分では変わった感じはない

7) 変化したかはわからない

自分で自分の変化はわからない

自分が変わったかということは自分では分からない

子どもと接してみないとわからない

子どもにたいする態度は変わったような気もするが、今はまわりに

子どもがいないのでわからない

8) タッチ・ザ・ネイチャーにたいする肯定的な思い

楽しかった

自分も子どもと一緒に楽しんでいた

やってよかった、行ってよかった

参加してよかった

表2 インタビュー調査から得た6名の高校生リーダーの変化

		A	B	C	D	E	F
TN 参加中に感じていた 自分自身への肯定的な 言及	参加していく中での前向きな気持ちの変化	2	3	1	4	1	1
	自分の参加姿勢について心がけていたこと						
	回を重ねることに慣れた						
	子供の様子を見て自分も嬉しくなった						
TN 後に感じた自分自身 の肯定的な変化	子供との関係を通して自分自身が肯定的に変化した	3	1	1	1	3	5
	TN で学んだこと						
	TN に参加する前の自分の悪かった点に気づいた						
	参加して自分のためになった						
	他のリーダーとよい関係を持てた						
子供への思いの肯定的 な変化	子供への接し方が分かった	2	2	3	2	2	2
	子供に対して前向きに考えられるようになった						
	子供と遊ぶのは楽しい、子供はかわいい						
普段の生活の中での 肯定的な変化	普段の生活の中での肯定的な変化	0	0	1	0	0	1
TN 後に感じた子供への 否定的な変化	TN を経験したことで持った子供への不満	0	1	1	1	0	0
変化はない	自分自身に変化は無い	1	1	0	1	0	0
変化したかはわからない	自分で自分の変化はわからない	1	1	0	2	1	0
	子供と接してみないとわからない						
TN に対する皇帝的な 思い	楽しかった	2	0	2	0	2	2
	やってよかった、行ってよかった						

また、表3には5.考察に準じた形で表2の内容を一部変更して以下のような表を作成している。

表3 インタビュー調査から得た6名の高校生リーダーの変化 その2

表		A	B	C	D	E	F
TN参加中に感じていた 自分自身への肯定的な 言及	参加していく中での前向きな気持ちの変化	2	3	1	4	1	1
	自分の参加姿勢について心がけていたこと						
	回を重ねることに慣れた						
	子供の様子を見て自分も嬉しくなった						
TN後に感じた肯定的 変化	子供との関係を通して自分自身が肯定的に 変化した	5	3	5	3	5	8
	TNで学んだこと						
	TNに参加する前の自分の悪かった点に気づいた						
	参加して自分のためになった						
	他のリーダーとよい関係を持てた						
	子供への接し方が分かった						
	子供に対して前向きに考えられるようになった						
	子供と遊ぶのは楽しい、子供はかわいい						
普段の生活の中での肯定的な変化							
TN後に感じた子供への 否定的な変化	TNを経験したことで持った子供への不満	0	1	1	1	0	0
変化はない	自分自身に変化は無い	1	1	0	1	0	0



変化したかはわからない	自分で自分の変化はわからない	1	1	0	2	1	0
	子供と接してみないとわからない						
TN に対する皇帝的な 思い	楽しかった	2	0	2	0	2	2
	やってよかった、行ってよかった						

#### 4.4 「振り返りの会」調査結果

表4 タッチ・ザ・ネイチャー回数と子どもへの気持ちとの変化（C君）

		1回 目	2回 目	3回 目	4回 目
子供への否定的な 思い	子供に対する怒り	4	0	3	0
	子供からの攻撃が辛い				
	子供へのあきらめ				
子供への希望	子供に対する希望	0	2	0	0
	子供に言うことを聞かせるための前向きな案				
子供への皇帝的な 思い	子供はかわいい	2	0	0	3
	思い出になった				
	別れのときが寂しい、感動した				
自分自身の肯定的な 変化	子供と接したことで起こった自分の肯定的な 変化	0	0	0	3
	次回へ向けての積極的な気持ち				

表5 タッチ・ザ・ネイチャー回数と子どもへの気持ちとの変化(D君)

		1回 目	2回 目	3回 目	4回 目
子供への否定的な思 い	子供に対する怒り	4	0	2	0
	子供からの攻撃が辛い				
	子供へのあきらめ				
子供への希望	子供に対する希望	0	0	2	0
	子供に言うことを聞かせるための前向きな案				
子供への肯定的な 思い	子供はかわいい	2	0	2	4
	思い出になった				
	別れのときが寂しい、感動した				
自分自身の肯定的な 変化	子供と接したことで起こった自分の肯定的な 変化	1	0	1	3
	次回へ向けての積極的な気持ち				

## 5.考察

### 5.1 インタビュー調査からみる自己物語の様子

それでは、インタビュー調査によって得られた高校生リーダー6名についての結果について考察してみよう。今回彼らは、「タッチ・ザ・ネイチャー」についてさまざまに語ってくれた。しかしこの中でも私は、彼らの語る「自分」というものについての内容にとくに注目した。以下では、それらを「自己物語」とすることによって、先行研究でなされているような「自己物語」という語りが実際に今回のインタビュー調査の語りではどのように行われるのかどうかということを見ていく。また、高校生リーダーとしてタッチ・ザ・ネイチャーに参加した「自分」というものがいかにして語られてゆくのかということを検証する。

さて、インタビュー調査は一回という限られたものでもあったため、どのようにして「自分」を語ってもらうかということは大きな課題の一つであった。しかし、すでにタッチ・ザ・ネイチャーを経験した後の調査であったことから、『あなた自身の思う「私について」（私とは 　な人間だ、私は 　である・・・など）といった思いは、タッチ・ザ・ネイチャーを経験したことによって変化はあっただろうか』という質問を設定した。そしてその際には、「そうした変化はなければいけないでもない」ということを付け加えた。そうしたことから語ってもらった内容をまとめたものが結果で示した表1である。

まず、表2において、「タッチ・ザ・ネイチャーにたいする肯定的な思い」として、「やってよかった、行ってよかった」、そして「楽しかった」の2つをまとめた項目があるが、そのポイントが高いほど、「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた肯定的な変化」のポイントも高くなっていることがわかる。そこで、8項目のうちでも、表中の「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた自分自身肯定的な変化」、「子供への思いの肯定的な変化」、そして「普段の生活の中での肯定的な変化」の3つを「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた肯定的な変化」として1つにまとめた(表2のその2)。すると、A君、C君、Eさん、Fさんの4人は「タッチ・ザ・ネイチャーにたいする肯定的な思い」がそれぞれ2ポイントずつとなっている。そして、「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた肯定的な変化」がA君では5ポイント、C君では5ポイント、Eさんでは5ポイント、そしてFさんでは8ポイントとなっている。対してB君、D君は、「タッチ・ザ・ネイチャーに対する肯定的な思い」の項目は0ポイントで、「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた肯定的な変化」は3ポイントである。

よってこのことから、タッチ・ザ・ネイチャーに対する現在（インタビュー時）の印象が良いほど、タッチ・ザ・ネイチャー後に自分自身が肯定的に変化したことが認められ、インタビュー調査において多く語られていることになったといえよう。これは、「語られる出来事はみな、今の自分（結末）をどのようなものと考えかにしたがって、またその結末を納得の行くものとするように配置される」（浅野 2001）という自己物語の特徴を示しているのではないだろうか。すなわち、自己物語を語る時点（インタビュー時）で、タッチ・ザ・ネイチャーを肯定的にとらえている「今の自分」が存在している場合にこそ、タッチ・ザ・ネイチャーやそれ以後のさまざまな経験の中から、その「今の自分」の思いにふさわしいような肯定的なエピソードが多く選び出され、並べられ、そしてわれわれに語られたといえるだろう。

また、これら 6 名のすべての高校生リーダーに当てはまることは、「子供への思いの肯定的な変化」が大きくあったことである。なかでもとくに「子どもとの接し方がわかった」という項目については 6 名ともが言及していた。はじめは、子どもにたいして「うるさいと思っていた」り、「なるべくは避けよう」と感じていたなど、子どもへの苦手意識があったが、それらが変化していったということであろう。しかもそれは、アウトカム調査における「兄貴分・姉貴分度尺度」の増加という形においても顕著にあらわれている。A 君では 48 ポイント、B 君では 23 ポイント、C 君では 1 ポイント、D 君では 20 ポイント、E さんでは 3 ポイント、F さんでは 3 ポイントと、程度の差はあれ 6 名すべてのリーダーの「兄貴分・姉貴分度尺度」は増加している。また、B 君、C 君、D 君のように「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた子どもへの否定的な変化」があったのにもかかわらず、インタビュー調査においてもアウトカム調査においても肯定的な変化があらわれているという様子も見られている。これは、子どもにたいして不満をもったとは言いながらも、その否定的な変化は肯定的な変化よりも少ないものであって、また何より、今まではほぼ未知の存在であった「子ども」というものがどんなものかを知ることができたというところから、「兄貴分・姉貴分度尺度」の増加と、インタビュー調査での「子どもへの思いの肯定的な変化」の高まりにつながったと言えるだろう。

ここで気になるのは、B 君、D 君についての変化である。彼らは、インタビュー時には、変化については彼ら自身の実感としてあまり感じられてないようであった。さらに、タッチ・ザ・ネイチャー終了後しばらくしてから自分自身に変化があったかを聞かれても「変化はない」、「変化したかは分からない」と答え、「タッチ・ザ・ネイチャー後に感

じた肯定的な変化」のポイントは小さかった(表2)。しかし、アウトカム調査における「自己受容度」の項目では、B君、D君ともに8ポイントの増加で、他の4名に比べて増加の割合は大きい(表1)。また、「タッチ・ザ・ネイチャー参加中に感じていた自分自身の肯定的な言及」についてもB君で3ポイント、D君で4ポイントと、他の4名に比べて高いポイントである(表2)。そして、タッチ・ザ・ネイチャーを実際に行っていた最中にはその回数を重ねるにつれて、取り組みそのものや自分自身、そして子どもにたいして前向きな気持ちを持っていったことを語ってくれた。こうしたことから考えると、タッチ・ザ・ネイチャー参加中に感じた、「タッチ・ザ・ネイチャーをだんだん楽しめるようになった」といった変化や、「子どもにたいしてうまく接することができるようになった」という変化が、そのままその後すぐの調査において「自分はいいやつだ」という気持ち、すなわち「自己受容度得点」として表れたのではないだろうかと思う。

また、D君はインタビュー調査において、「自分が学んだことは(子どもへの接し方など)子どもを通してのことであるから、(今は周りに子どもがいないので)変化したかどうかはわからない」と語った。また、実際には周囲からすると「変化している」ように見えるにもかかわらず、「自分自身に変化はない」と感じたり、「自分が変化しているかどうかは自分ではわからない」といった発言をするのは、浅野のいう「自分自身の語る物語は、それがほんとうに自分自身を語るものであるのかどうか、未決定な状態におかれてしまうのである」(浅野 2001)ということを示しているのだろう。しかし、タッチ・ザ・ネイチャー参加前よりも、「自分はいいやつだ」と感じるようになったということは、彼らのなかで何らかの変化があったということはいえるはずである。よって、彼らは、「タッチ・ザ・ネイチャー」をあくまでも「子どもとのふれあいの場」という面にとらえていたために、これまで全く接したことのなかった子どもに接したことで、自分の違う側面を見ることができ、そしてそれもまた自分であるということとその場で受け入れることができたのではないだろうか。よって、その肯定的な思いから、「兄貴分・姉貴分尺度」の得点を大きく増加させ、また、「自己受容度」をも押し上げることになったのではないか。

すなわち、このB君、D君の2人に関してはこういった変化はタッチ・ザ・ネイチャーという取り組みだけで感じられたものと言えるだろう。そうして、タッチ・ザ・ネイチャーの間やすぐ後には「変化した」ととらえられたが、その後しばらくするとあまり自分の中に影響を及ぼされなかったものとして消化されてしまう一面をもった取り組みとなってしまったのではないだろうか。

その一方で、先のB君、D君とは対照的に、表2での「自己受容度」の上がり幅がそれぞれA君では3ポイント増、C君では3ポイント増、Eさんでは4ポイント増、Fさんでは変化なしという結果になっている4名が、表3の「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた肯定的な変化」ではA君5ポイント、C君5ポイント、Eさん5ポイント、Fさん8ポイントと高いポイントであることも興味深い結果であろう。今回は、アウトカム調査（質問紙調査）の後にインタビュー調査を行っているが、このあいだに身の回りに急な変化が起こったとは考えにくいから、この変化はやはりタッチ・ザ・ネイチャーによる変化であると考えられるだろう。そして、この4名とも、インタビュー調査の際には「自分」についての変化についてよく語ってくれている。A君については、「変化したかはわからない」「変化はない」についてポイントがあるが、これは、彼の「自分で変化したと言っている間は変化したことにならないと思う」という気持ちから来たもので、実際には彼が自分の変化を意識しているであろうと思われるエピソードなどをたくさん語っている。そして、アウトカム調査では「自己受容度」に変化のなかったFさんが、インタビュー調査においては一番多くの肯定的変化を語っている。このことは、いったい、何を示しているのだろうか。

まず考えられることのひとつは、タッチ・ザ・ネイチャーに参加する前から、「私とはこういう人間だ」というイメージ、なかでも否定的な部分を感じていたぶん、タッチ・ザ・ネイチャーによって発見された自分のプラスの面をすんなり受け入れづらかったのではないだろうか、ということである。タッチ・ザ・ネイチャー後すぐの調査では変化したことをそれほど受け入れられないままになっていたものが、終了後しばらくしてからの調査ではその変化が浮き彫りになってきている。彼らは、否定的な面をもった自己物語をあらかじめ持っていた。たとえば「タッチ・ザ・ネイチャー後に感じた自分自身の肯定的な変化」のカテゴリーの「タッチ・ザ・ネイチャーに参加する前までの自分自身の悪かった点に気づいた」の項目で、Fさんは、「(参加するまでは)自分自身のことで必死だった」とし、A君は「子どものことをうざいと思っていた自分が恥ずかしい」と言い、また、C君は「自分は我慢ができるのだということに気づいた」と語った。このようにしてインタビュー調査において、タッチ・ザ・ネイチャーに参加する以前の自分と、参加した後の自分との比較によって気づいた自分の変化についてそれぞれにあげている。

こうしたことから考えられることは、彼らが、「自分」への否定的な物語を持っていたために、それがタッチ・ザ・ネイチャーを行ったことで変化したというようにははじめの

うちはそれほど受け入れられなかったのではないかと、ということである。そのため、タッチ・ザ・ネイチャー後すぐの調査(アウトカム調査)では大きな変化は見られず、タッチ・ザ・ネイチャーに参加したことから得られた充実感からとりあえずは、「兄貴分・姉貴分尺度」は上がり、「自己受容度」も下がることはなかった。しかし、しばらく日がたつにつれ、自分のなかでより実感をもったものとして、変化がとらえられてくるようになったといえるのではないだろうか。この点に関しては、下記の 5.4 の考察部分でさらに詳しく述べることにする。

## 5.2 自己物語と個々「自分」の変容 ～C君の場合～

それでは、私自身がプロセス調査においてカメラマンを務めていた C 君, D 君の自己物語の変容について、プロセス調査結果と振り返りの会調査から考察を進めてみたい。ここで注意しておく点がある。それは、最終日である 4 回目は、季節外れの猛暑であったことから、小学生、高校生リーダーともややぐったりとした一日を過ごしていたため、今回の調査では調査対象のデータからははずすこととした、ということである。

まず、2 名ともに共通する変化として、「子どもへの否定的な気持ちの変化」があげられる。振り返りの WS において、彼らは 1 回目では、子どもにはじめて接したことからもあったのだろう、子どもへの肯定的な気持ちも表していた。しかしそれよりも、子どもにたいして「ムカつく」「嫌だ」といったような、子どもへの否定的な気持ちを一方的に示した内容のカードが多く存在した。

ここで C 君についてみてみると、プロセス調査では、1 回目の社会・情緒的領域の負反応・発話(以下、負反応・発話とする)、社会・情緒的領域の負反応・行動(以下、負反応・行動とする)の 2 つともにあったものが、2 回目以降は全くなくなっている。また、情緒的領域の正反応・発話(以下、正反応・発話とする)、情緒敵領域の正反応・行動(以下、正反応・行動とする)の両方が、2 回目から増加し、3 回目まできれいに増加傾向にある。また、2 回目から課題領域の応答・発話(以下、応答・発話とする)があらわれ、3 回目からは課題領域の応答・行動(以下、応答・行動とする)もあらわれている。また、先に述べたように、4 回目はプロセス調査での結果は考慮しないといったものの、4 回目の振り返り調査において、2 名ともが、「子どもへの肯定的な思い」について多くあげていることから、最終日ということでの達成感や寂しさもあったとはいえ、子どもへの肯定的な変化のあらわれと取ってよいだろう。C 君に話を戻そう。以上のようなことを総合してみる

と彼は、子どもへの否定的な思いがだんだん肯定的に変化していっていることがわかる。3 回目の振り返り調査の結果では一見すると子どもへの否定的な思いが増えているように見える。しかしこのカードの内容は 1 回目のそれとは違う様子を見せている。1 回目では子どもへの否定的な気持ちを一方的に自分の感情としてぶつけるような形であらわしていたが、3 回目では「子どもからの（殴られたり蹴られたりする）攻撃がで身体が痛い」というように表現しており、たんに子どもに腹を立てているというわけではないことを示している。3 回目で「子どもへのあきらめ」にポイントされているのも、たんに子どもへの全面的な否定の気持ちというわけではなく、子どもとはこういうものなのだ、という理解のようなものあらわれであるとも考えられるのではないだろうか。よって、子どもへの肯定的な思いはタッチ・ザ・ネイチャー参加前に比べて増加していることがわかる。

さらに C 君は、自分自身の変化についてインタビュー調査において、子どもが可愛いと思えるようになったことに加え「我慢できるのだ」ということに気づいたという。これは、子どもから何をされても自分が子どもに手を出すこともなく怒ることもなかったということを示しているが、この気づきはどのようにもたらされたのだろうか。これは、浅野のいう、『「自己は変わりやすいものだ、あなたもすぐ変わるはずだ」という語りが繰り返されればされるほど、なかなか変わらない自分を強く意識してしまう』（浅野 2001）、ということであらわしているのではないだろうか。彼は、タッチ・ザ・ネイチャー参加前から「我慢できない自分」についての認識はあり、それを自己物語の一部として組み込んでいた。そして、そうした自己物語を持ったまま、タッチ・ザ・ネイチャーに参加した。そこでは自分のことなどを考える余裕は殆どなく、とにかく子どもの相手をしなくてはならないという現実が待っていた。そうして子どもの相手をするうちに、「子どもって案外かわいいかも」と気づいたのである。そしてその子どもにより楽しんでもらうべく接した結果、さらに、子どもから殴られたり蹴られたりしても我慢できる自分」に気づくことができたのではないだろうか。すなわち「自分を変えよう」とはそれほどまでに思っていなかったため、彼にとっては不意にもたらされた変化であり、これが、浅野のいう「語り得なさ」に相当するものなのではないか。そして、その不意にもたらされた変化がやがて新たな循環をもたらしたのではないだろうか。

また、この、小学生キャンパーと高校生リーダーの相互行為によって高校生リーダーが変容したということは、社会学的自己論についてもっとも大切な、自己が他者の存在によってこそ構成・変容されるという点についても、証明しているといえよう。こうして、彼



の自己物語の一部の書き換えは行われたのだろう。

### 5.3 自己物語と個々人の変容 ～D君の場合～

次に、D君についての自己物語について見てゆきたい。先に述べたように、彼についても、C君同様に振り返り調査で1回目に子どもへの否定的な感情は、ぶつけるような形で一方的にあらわされていたが、3回目には「子どもからの攻撃が辛い」といったように変化している。また、4回目でも「子どもへの否定的な思い」はなく、「子どもへの肯定的な思い」、「自分自身の肯定的な変化」のみポイントしていた。また、プロセス調査において、1回目で負反応・発話、負反応・行動があらわれていたものが、2回目では負反応・発話のみになり、3回目ではすべてなくなっている。これは、子どもへのプラスの変化が増加したととれるだろう。しかし彼の場合は、課題・発話が2回目で大きくピークをむかえ、3回目では降下している。また、逆に課題・行動は3回目まで増加している。そして正反応・発話が3回目まで増加し、正反応・行動は2回目がピークである。プロセス調査での映像を分析してみると、彼は、2回目では指示をするにも発話で行うことが多かった。よって課題・発話のポイントが高かったと考えられるだろう。しかし、3回目では自らが小学生の手本となって行動しながら指示を与える姿がみられることが多くなっていったため、課題・行動は3回目まで増加していたと考えられる。ここでこの変化についてさらに理解するために、インタビュー調査からの結果もヒントに用いた。

インタビュー調査において彼は「3回目からはなれて楽になった」という発言をしている。よってこれは、2回目のようにあれこれと言わずに基本的には子どもに任せながら、必要なところで指示を出すというように、子どもへの接し方を知ったことからあらわれた変化と言えるだろう。実際に、プロセス調査での映像を分析してみても、子どもを見守っていたり、子どもにやらせてみようとするなどの変化があらわれていた。そして、D君の場合はさらに、1回目にも3回目にも「自分自身の肯定的な変化」をあげている。これは、毎回の自分の変化を素直に受け入れていった結果、最終的にも「子どもへの肯定的な気持ち」の増加へと結びついていったのだろう。D君ももちろん、小学生との相互作用によって自己物語が変容したことによって、「自分」は変容したといえよう。しかし、先にも述べたように、この変化があくまでも子どもを相手にした変化としてしかとらえられなかったため、一時的なものであり、その後のインタビュー調査では本人の現在における変化としてはとらえられなかったのだろうと考えられる。

#### 5.4 総合的な考察

ここで、これまでの考察をすべてまとめたうえでさらに考察を進めてみたい。まず初めにいえることは、高校生リーダーらは皆、あらかじめ「自分は である」といったような自分についての思いをもっていようと持っていて、今回のタッチ・ザ・ネイチャーという取り組みによって「自分を変えよう」あるいは「自分を変えたい」ということは意識していなかったということである。だからこそ、意図しないところでふいに気づきもたらされ、新しい循環の自己物語を生成することにつながったのではないだろうか。

しかし、これらの自己物語の変容、そして新たな自己物語の生成にはそれぞれ個人によって内容や程度には差があった。こうした差に注意しながら、私は今回の調査において、自己物語を通して「自分」についてみていくことで、この「自分」というものの変容について大きく2つのパターンを発見した。

まず1つめのパターンが、A君、C君、Eさん、Fさんに見られる変容パターンである。ここでは仮にAパターンとする。このAパターンの高校生リーダーでは、今までに経験したことの無いような体験（今回で言えばタッチ・ザ・ネイチャー）をし、例えば自分の新しい一面を発見した場合であっても、その場ではそうした変化は自分のものとしては受け入れられにくい。また、体験後も間がないうちは、彼らの語る自己物語にもそれほど変化はあらわれなかった。しかしその後しばらく時間がたつと彼らは自分の変化について色々語るようになるのである。

一方、2つめのパターンであるBパターンは、B君、D君に見られる変容パターンである。このパターンのリーダーは、今まで経験したことの無いような体験をし、自分の新しい一面を発見した場合には、Aパターンと違って、それを素直にその場で受け入れることができる。よって体験後すぐ間がないうちであれば、自己物語としてそうした変化が語られる。しかし、体験を終えてしばらく時間がたってしまうと彼らは自分の変化についてほとんど意識しなくなってしまうのである。

では、こうした自己物語の語られ方の差はどのようにして引き起こされているのだろうか。このことについて考えるにあたり、私は、高校生リーダーの自己物語に変化があらわれる「時間のずれ」にポイントがあるのではないかと感じた。Aパターンのリーダーたちが、タッチ・ザ・ネイチャーという体験をしたその場や、体験後間がないうちは自己物語に変化はなかったのにも関わらずしばらくすると変化について語るようになった、というこの部分である。この点に関して、先の5.1の後半部分では、彼らがタッチ・ザ・ネイチ

ヤー体験前からあらかじめ否定的な自己物語をもっていたために自分の変化がそれほど受け入れられなかったのではないかと述べている。そうしたことも踏まえると、彼らは、「対自的な関係」を、B パターンのリーダーよりも多く持っていると考えられる。すなわち、「自分」について自分自身で考えるという機会をふだんから持っているために、肯定的にも否定的にも、「自分とは である」といったような自分像がある程度出来上がっている。すると、対他的な関係を持つことで何らかの刺激を受けても、これまでに対自的な関係によって培われてきた「自分」像のために、そうした変化をリアルタイムでは受け入れられにくい。しかしその反面、のちのちにはさらに対自的な関係が持たれることによって以前に受けた刺激が対自的な循環の中で影響を持ったものとして作用し、やがて自己物語にも、ひいては「自分」というものにまでも変化をもたらすことになるのではないだろうか。それが、自己物語の変化が語られる時間に差を生んでいると考えられるだろう。そしてまたこのことは、先の 2.2.2 「物語」と「自己」で述べた、船津の「安定的・固定的な自我」(1998, 船津) に相当する「自分」のパターンなのではないだろうか。

一方、B パターンの高校生リーダーは、A パターンのリーダーよりはそうした対自的な関係が少ないのではないかと考えられる。よって、「自分」像といったものもそれほどはっきりとしたものではないために、対他的な関係を持ち、刺激が与えられるとそのままダイレクトに彼らに変化として受け止められ、一見すると彼らの自己物語は変化したようにみえる。言い換えれば、そうした対他的な関係の流れにのって、その場の空気や雰囲気といったものにすんなりと適応することができるといえる。しかしこのような適応は彼らが実際に居るその場所、その時間のみに限られるものであり、対他関係によって受けた刺激や変化について、あらためて対自的な関係を持つということがなかったのではないかと。よって、そういった場から離れて時間がたってしまうと、変化していたように見えた自己物語も、「自分」についても、体験前とそれほど変わりはないという状態となるのではないだろうか。少なくとも今回のタッチ・ザ・ネイチャーという対他的な関係では、彼らにとっては対自的な関係にまで繋がらなかった取り組みとなったのだろうと思う。そしてこの B パターンは、船津の言う「流動的・過程的な自我」(1998, 船津) に相当する「自分」のパターンではないかと考えられる。

## 5.5 まとめと今後の課題

以上のようにして見てきた 2 つのパターンであるが、私自身としてはどちらが良いとも、

悪いとも言うことができないと感じている。ミードらに代表されるこれまでの社会学的自己論のように、対他的な関係をもったことが対自的な関係につながり、そして「自己」が構成されていくというAパターン的な「自分」のありかたは、確かに重要な部分であるといえるだろう。しかし、2.2.2「物語」と「自己」でも触れたように、現代社会は昔に比べて確実に複雑化し、多様化しており、それは彼らの身の回りにも及んでいるものと考えられる。家庭、学校をはじめとしたいくつもの集団に関わっていくなかでは、その集団のいかんによって、Bパターンのような自分のありかたで自分が自分であることを守る場合もまた必要なかもしれない。

それでは、タッチ・ザ・ネイチャーにおいて対他的な関係をもった場合にそこから対自的な関係にまでつながるのかつながらないのかという違いは、いったい何によってもたらされるのか。このことが今後検証される課題となるだろう。また、彼らのなかでいちど変化がもたらされた自己物語や、ひいては「自分」というものがこの先どのようにして推移していくのか、そういったことも今後の課題であるように思う。