

〈論文〉

教師による「見立て」と物語性

—— パトリシア・ハイスミス「ヒロイン」を手掛かりに ——

稲垣 智則

1. はじめに

教師は日常的に、生徒を「見立て」ながら教育実践を行っている。「見立て」の重要性は文部科学省(2010)『生徒指導提要』(以下、旧提要)、及び文部科学省(2022)『生徒指導提要』(以下、新提要)にも記されている。新提要においては、「見立て」が「アセスメント」と言い換えられている部分があるが、基本的には同内容を指していると考えて差し支えない^(注1)。新提要においては、「見立て＝アセスメント」(以下、「見立て」に統一)においてBPSモデル^(注2)による把握が重要であることが指摘されている。

新旧提要における「見立て」は客観性を重視している。そのため、児童生徒が主観的にどのような「物語」を生きているのか、という観点は薄い。さらに「見立て」の側である教師がどのような「物語」を生きているのかによる影響についても考慮する必要がある。

たとえば、ナラティヴ・セラピー^(注3)では、クライアントが生きることを困難にしている支配的なストーリー(ドミナント・ストーリー(dominant story))からの脱却、およびドミナント・ストーリーによって埋もれている従属的なストーリー(subordinate story。かつてはオルタナティヴ・ストーリー(alternative story)と呼称されていた)の展開を確保することを一つの目的としており、セラピー全体を通して「物語」に注目している^(注4)。そのため「見立て」の段階から、クライアントの「物語」に注目している。

クライアントが「語る」まで、クライアントがどのような物語を生きているのかはわからない。しかし、そこにはドミナント・ストーリーがあり、それによってクライアントが世界を認識しているという前提、そしてそのストーリーは、セラピストの生きるストーリーとは異なるという前提がある。そのためナラティヴ・セラピーでは、クライアントがどのような物語をフィルターとして世界を見ているのか、セラピストは仮説を立て、クライアントが語りやすいように質問し、検証していく。

これは生徒指導の際に教師が行っていることと類似している側面がある^(注5)。しかし生徒指導の際、児童生徒と教師、ひいては自分と他者が、異なる物語によって世界を認識していることに、どこまで意識的であろうか。「見立て」は、教師の物語的枠組み、つまり教師のドミナント・ストーリーに影響される。初期印象が固定化すると誤解を招いてしまう。客観性が担保されることは重要ではあるが、そのためには、児童生徒及び教師、それぞれの「物語」に影響されて世界を認識しているという、いわば主観性についての留意が必要ではないか。

本研究では、Highsmith(1970)の短編小説“Heroine”を題材に、「見立て」と「物語」性の関係を考察する。“Heroine”には、(1)主人公ルシールの一人称語りによる内的世界の提示、(2)極めて偏った世界観を持つ主人公、(3)クリスチャンセン夫妻がルシールを保母として雇う際の面接及び働きぶりの観察において本質を見抜けなかった構造、という要素がある。“Heroine”の主人公ルシール(21歳、女性)をBPSモデルに基づいて分析、さらにはルシールの生きる「物語」の「見立て」という観点から分析し、「物語」という視点の重要性を浮き彫りにす

ることが本論の目的である。

詳細は3節にて記すが、たとえばクリスチャンセン夫妻は最初の面接の際、ルシールの信用証明書を確認していない。またルシールは子どもたちの面倒を良く見ているのではあるが、それは自分が「ヒロイン」としてcatastrophe(大変なこと)から助け出す対象として見ている結果でもある。もちろん、これらの情報を見出すことは初回の面接のみで行えることではないだろう。継続的な観察と仮説・検証が必要である。しかしクリスチャンセン夫人の他者を見る思い込みと粗雑な観察によって、ルシールの人格構造がステレオタイプの型にはめられ単純化・定式化されている。しかも、ルシールは騙そうとしているわけではないのである。

“Heroine”はフィクションである。しかし、初回面接時の情報取得不備、断片的な観察、思い込みに影響された単純化(ステレオタイプ)によって、児童生徒を理解し損なう構造は、生徒指導場面においても見られる現象である^(注6)。そのような間違いを防ぐためにもBPSモデルによる「見立て」が有効であるが、ルシールの最大の課題は、世界を「自分＝ヒロイン」という「物語」を通して把握している点にあると考えられる。この「物語」がわからなければ、生育歴も、遺伝負因も、社会的なトラブルも、それらの持つ意味を理解することができない。生徒指導においても同様、児童生徒がどのような「物語」を生きているのかを把握してこそ、有効な生徒指導が行えるのではないか。

生徒指導や教育相談の領域では、アセスメントの客観性・妥当性を確保する実践知の蓄積がある一方で、児童生徒がどのような物語で自他や世界を読んでいるか、また教師自身の物語枠組みが見立てに与える影響は、十分に可視化されてこなかった。本稿は既存のBPSモデルを尊重しつつ、見立て過程における主観的・物語的次元を補う観点を提示する。

なお、教育学では「ナラティブ／語り」を扱う方法論やアプローチが広がっている(例：ナラティブ的探究の可能性、教育実践へのナラティブ・アプローチ等)^(注7)。しかし、特に「ドミナント・ストーリー」を理解した上で生徒指導を行うことの有効性については、理論的枠組みは整備されつつあるものの、教育現場での実証研究は限られているのが現状である。本稿はすでに行われているナラティブ研究と問題意識を共有しつつ、文学作品の精読を通じて「見立ての物語性」を立ち上げる点に独自性がある。すなわち、物語(フィクション)を素材としたケース読解を教育的判断の訓練に活用するという橋渡しである。文学作品はフィクションであるが、読解過程は「想定事例の検討」という点で臨床場面の間主観的判断と構造的に近い。

2. 理論的背景

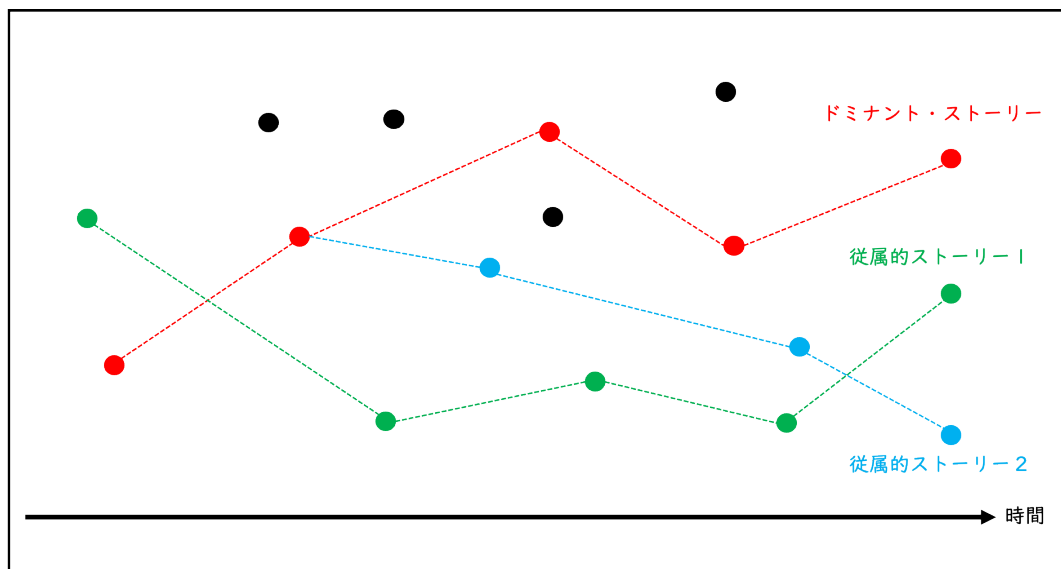
2-1 ナラティブ・セラピー

ナラティブ・セラピーの手法は「外在化する会話、再著述する会話、リ・メンバリングする会話、定義的祝祭、ユニークな結果を際立たせる会話、足場作り会話」(White, 2007)に分類される。たとえば摂食障害のクライアントであれば、摂食障害という「問題」によって困難を背負わされている、という文脈から状況を再著述する。クライアント自身に「問題」に名前をつけてもらい(たとえば「アノレクシア」など)、問題を外在化させ、セラピストは「アノレクシアは、どのようにしてあなた自身への態度と、自身との相互作用に影響を及ぼしていたのか？アノレクシアは、そのためにあなたに何を要求しているのか？」のように問いかける(White, 2016)。クライアントは「私に、自分自身を監視するように要求している。『従順な身体』、つまり許容される容姿へと身体を変形させることが求められている。違反すれば体罰が待っている」というように反応することになる(White, 2016)。このようなやり取りを通して、「問題」を自らの人格と切り離し、「問題」に主体的に対応できる立場を確立するように導かれる。「問題」の「せい」にすることが目的ではない。あくまでクライアントが今後も「問題」に対して主体的に対応できるようになることが主眼である。

なお、Whiteは「構成主義者(constitutionalist)」の立場を取っており(White, 2016)、ナラティブ・セラピーは「人々の人生が形作られるのは、彼らが経験に与えている意味によって、社会構造における彼らの状況によって、そして言語実践や彼らの人生が徴集されている文化的な自己実践および関係性実践によってである」ことを土台として構築されている。先の例では、「アノレクシア」によって支配されている物語がドミナント・ストーリーと

ということになるが、これが社会的な環境(マスコミュニケーション、教育、文化背景、家庭環境など)によって決定されている、という視点を採択している。

筆者の解釈では、ドミナント・ストーリーは、クライアントの人生における出来事を、あるコンセプトに沿ってつなげたものであり、星座のように出来事をつなげた形に与えられたものである。しかし、本来はクライアントの生きる中では様々な出来事があったはずであり、ドミナント・ストーリーからは「例外的」な出来事があるはずだ。それを丁寧に拾い上げる、あるいは掘り起こすことが重要になる。そして、ドミナント・ストーリーによって不可視化されていた、従属的ストーリーを導き出す(図)。ナラティブ・セラピーでは従属的ストーリーにも、本人の言葉で「見出し」のような名前をつけてもらう(たとえば、「人生の自己管理」など)。しかし、もしここで新たなストーリーを1つだけに定めてしまうと、新たなドミナント・ストーリーとなりかねない。White(2007)の記録を読むと、そのあたりをかなり丁寧にやっている印象を受けるが、クライアントを変化させる(コントロールする)ことになると、新たな支配構造に入ってしまうだろう。筆者は、社会の中で生きているだけである種のドミナント・ストーリーを付与されてしまうという構造自体を意識できる、ある意味では客観的な視点を獲得することを目的として、ナラティブ・セラピーの観点を活用することが有効であると考ええる。



図：ドミナント・ストーリーと従属的ストーリー(White(2007)を参考に筆者作成)

このような視点獲得はナラティブ・セラピー独自のものではない。たとえば森田療法における「あるがまま」の観点を確立することや、アクセプタンス&コミットメント・セラピー(ACT)における「物語としての自己」から「脱フュージョン」し、「視点としての自己」を確立することなどは構造が近似しているといえる。しかし「物語」に焦点を当て、ドミナント・ストーリーと従属的ストーリーという対比でクライアントに接する姿勢はナラティブ・セラピー独自であり、この観点は特に生徒指導において有用であると考ええる。

2-2 ステレオタイプとドミナント・ストーリー

ドミナント・ストーリーを考える際に、ステレオタイプ概念も参考になるだろう。ステレオタイプ概念を世に広めたのがLippmann(1922)『世論』であった。Lippmannは冒頭、イギリス人・フランス人・ドイツ人が暮らす、郵便物が2ヶ月に一度しか届かない離島の例を挙げる。1914年の9月半ば、まだ郵便物は届いていない。すでにイギリス・フランス両国はドイツと戦闘状態に入っていたが、島の住民たちは『フィガロ』の編集長が射殺された事件の裁判についての話題で持ちきりであった。9月半ばに郵便物を届ける船長に、判決はどうなったのかを聞きたくてうずうずしていた。しかし届いた郵便物を見て、実は6週間以上前から大規模な戦闘状態に入っ

ていたこと、それはこの離島も例外ではないことが示され、驚愕する。「その間、島の人びとは現実には敵同士であったのに、まるで友人同士のように振舞っていたわけである。不思議な6週間であった」(邦訳pp. 13-14)。世界の見え方を規定しているステレオタイプがいかに強力であるかが示されている。

Lippmannの例は、情報が限られていた場合である。一方、入る情報によって世界の見え方が形成される例にはどのようなものがあるか。たとえば社会心理学におけるHiggins et al.(1977)のステレオタイプに関する古典的な研究では、あらかじめ肯定的な特性語(冒険好きな、自信を持った、自立した、不屈の)を見た群と、否定的な特性語(向こう見ずな、自惚れた、人にうちとけない、頑固な)を見た群では、ドナルドという名前の架空の人物についての曖昧な文章を読んだ際の印象が影響を受けることが示されている。また、Bargh et al.(1996)の実験では、行儀の悪さに関連する単語(邪魔をする、妨げる)を目にしていた被験者は、話に割って入りやすかったという、単語への単純な接触が行動に強い効果を持つことが示されている。

無意識的に見た単語だけであっても、人間は世界の認識が偏る可能性があるならば、たとえば、朝に見たニュースの内容によって、その日1日、磁石に吸い寄せられるように注目する出来事が決まる可能性もある。ならば、もしある人の中に、とても強くイメージし続けている単語があったら、人生を決定するほどの物語が形成されることもあり得るのだ。それがドミナント・ストーリーであると考えても良い。注目される出来事が選ばれ、あたかも星座のように連なって形を作り、「物語」として動き始める。

ドミナント・ストーリーもステレオタイプも、言語によって構成されている。言語哲学者である井筒(1985)は「言語はコミュニケーションの重要な手段である。が、(…中略…)それ以前に、言語は、意味論的には、一つの『現実』分節のシステムである」(文庫版p.67)、「コトバは、何を、いかに言うべきかを、人に強制する。(…中略…)コトバは、何を、どう言うべきかを強制するだけでなく、何をどう見るべきをも強制する(…中略…)一つの言語は、一つの自然的解釈学の地平を提供する。我々はそれによって『世界』を見、それによって『現実』を経験する。経験するように強制されるのだ」(文庫版p. 84)と記している。現実を経験する型を決める言語によってステレオタイプが形成され、その影響を受けてドミナント・ストーリーができあがっている。しかも我々は、言語の影響から逃れることはできない。せめて、真に客観的な視点に立つことできない、ということに意識的であることが重要である。

以上のように、言語、ステレオタイプ、ドミナント・ストーリーは相互に支え合っている。次節では、これらが関連しあった上で構成される「物語」について、その働きを整理する。

2-3 物語

Bateson(1979)は「おはなし=ストーリーとは、関連relevanceという名で呼ばれるつながりの複合体である。(…中略…)関連する(be relevant)とは、AとBとが共に一つのストーリーを構成するということと同じである。人間はストーリーによってものを考えるのである」(邦訳p. 34)と記す。「ものを考える」とは、出来事の因果関係を捉えるということでもある。そのときに、構造的にストーリーにならなければならない。それが積み重なって、その人にとっての人生のストーリーとなる。

児童生徒が世界を見る見方は、児童生徒が生きる「ストーリー=物語」から影響を受けていると考えて良い。ただし、河合(1998)が「病んでいる人の場合は、疲れとか恐ろしさとか、そういうのがダーッと出るばかりで、物語にまでなかなかたどり着かないということもあります」(pp. 126-127)と言及する。病んでいるか否かに関わらず、どのような人であっても、自らが生きている「物語」をはっきりと認識しているとは限らない。さらには、それを言葉にして誰かに伝えることができるとは限らない。多くの場合は漠然と、無意識的に把握しているだけであろう。だからこそ、カウンセラーである河合(1998)は「わたしが自分の仕事を、相談に来られた人が『自分の物語を見出していく』のを援助することだと思っている」(pp. 152-153)と記しているとも考えられる。

Forster(1927)によると、ストーリー (Story)とは、「何が起ったか」という出来事の時系列的な流れのことである(「王様が死に、それから女王が死んだ」)。一方プロット (Plot)は、物語の中で「なぜ、どのようにそれが起ったか」という出来事の因果関係に基づいた構成を指す(「王様が死に、悲しみのあまり女王が死んだ」)。このような分け方はあるが、StoryとPlotの使用は混在している。日本語における「物語」には因果関係を含んでいると

考えて良いだろう。そのため、「物語」は、ForsterによるStoryとPlotどちらの要素も持つものととらえる。これをBatesonの言及と合わせると、出来事を時系列で連ね、そこに因果関係を見出すことで世界を理解している、ということになる。河合(1982)は、「われわれが日常的に生きているときは、現実是一種の整合性をもち、われわれを何らおびやかすことのない単層的な様相を示しているのである」(p. 3)と記す。「単層的な様相」では、出来事の因果関係が一定の(単純な)法則に従って続いているという認識を指していると考えても良い。いわばそれは、単純な「物語」なのだ。

児童生徒の中には、意識していない状態であったとしても、ある種の「物語」構造に支配されて生きているということは十分にあり得る。生徒指導とは、本人にドミナント・ストーリーを意識化させるというよりは、別の可能性に開かれるために行うことであるとも言える。それが、ある意味では「自分の物語を見出していく」ということにもつながるだろう。

3. 作品概要(“Heroine”)

本章では、テキスト(Highsmith(1970)“Heroine”)の精読に基づく事例的分析を行う。臨床診断を意図するものではなく、教育的「見立て」の枠組みを検討するための理論的デモンストレーションである。

主人公のルシールは21歳の女性である。7ヶ月メイドとしてハウエル家に勤務していたが、おそらく何らかのトラブルで辞めさせられている。細かくちぎった紙切れ(実際には紙幣)を灰皿で燃やす、うっかり時間を忘れる(自分の名前すら忘れる15分がある)という「まったく取るにたらないような癖」がある。なお、おそらく統合失調症の母親が入院していたサナトリウムの精神科医はルシールに対して「ほかの人と別に変わりはない」と言及しているらしい。

ルシールはチラシを見て、クリスチャンセン家の保母(小倉訳による。原文ではgoverness)として雇ってもらうために面接にやってきた。子どもは9歳のニッキーと、6歳のエロイズの2人である。クリスチャンセン夫妻と面接を行う。クリスチャンセン夫妻はハウエル家からの信用証明書を確認していない。「ご入用ならそこから信用証明書をいただけますけど……」というルシールの言葉だけで、確認をおろそかにする。

ルシールの母親は3週間前に死去しており、ルシールは「また新規まき直し」を目指している。ルシールは2人の子どもの面倒を良く見ているのではあるが、それは子ども2人のことをルシールは自分が「ヒロイン」としてcatastrophe(大変なこと)から助け出す対象として見ているということ、ルシールは自分が「ヒロイン」、つまり救済者であるという「物語」を生きている。

クリスチャンセン夫人は、ルシールが子どもたちの面倒を見ている様子を断片的に把握したのみで、週に40ドルを与えている(1970年当時アメリカでは映画が1ドル前後で見ることができた)。なお、初回の面接時に給与額の提示を行っていない。

最終的には、ルシールは自分でクリスチャンセン家に火を放ち、「ヒロイン」として子ども2人を助けに行こうとする。

4. 分析

4-1 面接場面と見立ての構造

クリスチャンセン夫人(と、その夫)が、初回面接を行う場面から始まっている。このときに、本来であればクリスチャンセン夫妻は、ルシールを「見立て」しなければならなかった。見た目や過剰に懸命な様子のみを断片的に見て、具体的で精緻な行動観察をおろそかにし、前職からの情報も検討することなく、初回面接を終えている。

ルシールはクリスチャンセン家での保母の「仕事につけるという自信」があった。面接場面で、ルシールは「ネイビー・ブルーのコートにベレーという格好だったので、二十一という年よりもさらに若く見え」、さらに「質問にも一生懸命に答えた」。その様子を見て、クリスチャンセン夫人は微笑を浮かべている。信用証明書をとり寄

せない理由は、「主人もわたしも証明書なんかより自分の目で見た印象のほうがだいじだと思って」いるからであり、ポイントは「しんそこ子供好き」であるかどうか、であった。

そのまま子どもたち(ニッキーとエロイーズ)にルシールを紹介し、遊んでいる様子を見るわけでもなく、クリスチャンセン夫人はどこかへ立ち去ってしまう。ここで2人の子どもと遊ぶ様子を見ることができていれば、考え事をしていたためにコーヒーカップを取りこぼすこと、夫人が与えてほしくないと思っているコーヒーを子どもたちのミルクに入れたこと、砂場遊びでの注意散漫な様子(その結果、エロイーズが指に怪我をする)、読み聞かせの際に本人が物語へ過剰に入り込み過ぎていること、などを観察できたはずであった。しかし、子どもたちが喜んでいる様子のみを見て、クリスチャンセン夫人はルシールが良く面倒を見てくれている、と判断している。

生徒指導の場合であっても、申し送り事項の確認や、直接児童生徒の行動観察をすることが必要である。申し送り事項等他者からの評価はステレオタイプを形成し、児童生徒の「見立て」に影響を与えてしまうことは考えられるだろう。しかし、印象が形成されてしまう可能性はわかった上で、他者の「評価」部分は保留にし、事実に関する情報を収集することが必要である。さらに教室での様子、授業中の様子、休み時間の様子など、実際に児童生徒が他者と関わる様子を直接観察することは、一次情報の取得という点で重要である。過去の事実の確認をおろそかにすること、直接の行動観察をおろそかにすることは、生徒指導の場面でも起こり得る現象である。

また、「見立て」は初回のみで終わるものではない。継続的に観察し、情報を集め、仮説と検証を繰り返す必要がある。しかしクリスチャンセン夫人は、初回面接において「しんそこ子供好き」であるというステレオタイプで固定し、継続的な直接の行動観察を行っていない。

生徒指導の場合であっても、初期の印象によって児童生徒の印象が固定し、児童生徒を捉えそこねる場合がある。変化の激しい年齢であるからこそ、継続的な行動観察による情報収集、その上で仮説を立て、検証を続ける必要がある。

4-2 BPSモデルによるルシール分析

“Heroine”に記載されている内容から、ルシールをBPSモデルに基づいて分析する。

4-2-1 生物学的要因

ルシールの母親は、おそらく緊張型の統合失調症で入院していた。その場合、ルシールには統合失調症の遺伝要因があることになる。また、ルシールには大きく目を見開く「癖」があるが、これは何か忘れたいことを考えているとき、何かを誤魔化したいとき、苦痛や恐怖を想起している際に起こるようだ。そして「そうやって大きく見ひらくと、彼女の目は母親そっくりだった」。ルシール本人は「こうやって大きくするとびっくりしたような、不安そうな顔になる」としているが、エロイーズから「あんたどうしてそんなに大きな目をしてるの?」と言われていることを考慮すると、かなり奇矯な印象を与える表情だったのではないかと推察される。他にもルシール本人は些細な物忘れと認識しているが、15分間自分の名前を思い出せないことがあったという。時間感覚を失うだけではなく自らの氏名がわからなくなるということは、失見当識の中でも重い症状である。また『ピノキオ』を読んでいる際、階下で時計が三回鳴っても気づかない等、過集中も見られる。カップやスプーンを取り落とすなどの行動は、運動協調性が低いためであるとも考えられるが、ルシールが物思いに耽っている場合に運動に注意が向かず、握力が緩むためかもしれない。注意資源の容量の少なさを伴う「ADHD不注意優勢型」の可能性もあるが、重大な失見当識があるため、統合失調症の発病初期を疑うことも可能である。

統合失調症の陽性症状である妄想、幻覚、まとまりのない会話・行動、はあるだろうか。ニッキーとエロイーズと一緒に砂場で遊んだ際、ルシールは「そうだ、わかったわ! あたしは城の牢屋に閉じこめられたいい兵隊たちと同じだったんだ。城は町のハウエル家で、ニッキーとエロイーズがあたしを自由の身にしてくれたんだわ。もう思いきりいいことができる。だから今もし何かが起こりさえすれば……」と空想している。この「あ、そうか」という、今までの経験の意味が一気にわかるような体験を契機に、訂正不能な誤った信念である妄想(自らが子どもたちをcatastropheから救い出さなければならない、そしてcatastropheが自然に起きないのであれば自らcatastropheを引き起こしてもかまわないという信念)が固まったとも考えられる。紙幣を燃やす逸脱的・衝動的行

動、及びクリスチャンセン夫人に自分の給料を下げてほしいと頼む行動は、まとまりのない会話・行動に含めることができるかもしれない。幻聴・幻視などの幻覚はない。統合失調症発病に先駆けて、3日間不眠不休で過剰に活動するなどの行動(ドーパミン過剰による過覚醒)が見られることもあるが、ルシールには不眠である証拠はない。ただ、保母として子ども2人に関わる活動は過剰であり、過活動といえる。

なお、母親は3週間前に亡くなっている。死因は不明であるが、自死の可能性もある。その場合、ルシールにも自死の傾向が見られないかどうか、注意して観察する必要がある。

4-2-2 心理的要因

統合失調症の母親の影響、母親の死など、「血筋(ストレイン)」の影響を強く怖れている。母親が3年間入院していた「サナトリウム」の精神科医から「お母さんに緊張(ストレイン)が現われているというだけで、お父さんは正常なのだから、あなたが正常じゃないという理由は何もありません。どこから見てもあなたは正常だとわたしは信じています」と声掛けされており、この言葉を信じたいのであるが、「緊張(strain)」から「血筋(strain)」を連想し、その考えに囚われてしまう。このような否定的な考えを「忘れる」(これも精神科医から勧められた)ために、過剰に活動するなどの躁の防衛を行っているとも考えられる。

強い劣等感に苛まれており、「また新規まき直し」することで今までのことを消し去ろうとする傾向が強い。物事を一面的に捉え、理想化する傾向が強い。同時に、思い通りではなかった場合、その対象をこき下ろす傾向も見られる。つまり、物事を自らの都合の良いように解釈する傾向が強い。

4-2-3 社会的要因

母親は死去、かつ統合失調症であった。父親は「正常」であったという情報はあるものの、どのような生活をしていたのかは不明である。医師は「わたしとしてはあなたの家族が住んでいた家のことも忘れてほしい」と発言しているようである。そのため、生育環境は好ましいものではなかった可能性が高い。

クリスチャンセン家に来る前のハウエル家では7ヶ月メイドとして働くことができていた。何らかの問題があった可能性もあるが、勤務の継続はそれなりに可能であった。ただし人間関係は乏しく、家族をはじめ、親しい友人などの存在は触れられていない。母親が入院していたサナトリウムの医師との関係はあったが、ルシールの主治医ではない。専門的な技術や資格はなく、「家族が住んでいた家」から離れて生きるために、住み込みの職を選ぶしかない。社会保障の恩恵を受けている様子は見られない。

教育環境は不明であるが、strainという単語の意味として出現頻度の比較的低い「血筋」を連想できるなど、ある種の教養は身につけている可能性はある。ただし、読書は絵本を好むなど、幼児的な部分が見られる。また、ものをこぼしたりなどの失敗をしたとしても、ばれなければ良いと判断するなど、道徳規範は小学生のレベルである。生得的に知的能力が低い可能性も捨てきれないが、十分な教育を受ける機会が乏しかった可能性も高い。

4-2-4 各要因からわかることと、物語的な視点

生物学的要因、心理的要因、社会的要因に分けて考えていくとルシールの状況は整理され、見えやすくなる。しかしこれらの情報だけでは「診断」的な側面が強調され易い。少なくとも、ルシールを治療するという観点からは、投薬や入院、あるいは収監という選択肢が浮かぶ。それは「見立て」たものがまだ、「意味」にまで至っていないからである。これらの情報に「意味」を与えるのは、ルシールがどのような「物語」を生きているのか、という視点なのだ。ルシールにはカウンセリングが必要である、あるいは社会保障制度の利用が必要である、という観点が導き出されたとしても、ルシールがどのような「物語」を生きているのかが把握できなければ、その方針を定めることはできない。

これは生徒指導においても同様である。BPSモデルに基づいた「見立て」の結果、「統合失調症」や「ADHD」などの診断名というラベルが前面に出ると、その後の支援方針も「対処」に終始しかねない。必要なのは今後の児童生徒の変化である。しかも、本人がポジティブな意味で動機づけられ、主体的に歩んで行けるような変化である。そのためには、今までの「物語」とは異なる、新たな「物語」を見出す必要がある。

4-3 物語への介入

ルシールは「ヒロイン」になることを切望している。それはどのような契機からであったか。BPSモデルによる分析からわかる範囲では、母親の影響が強いことがわかる。しかし、統合失調症の母親と自分は同じではない、という否定のためだけであれば、何も救済者にならずとも良いのである。救済しようとしているのは本当は誰なのか。ルシールは「あたしは城の牢屋に閉じこめられたいいい兵隊たちと同じだったんだ」と言う。つまり、救済対象は自分自身である。自分を自分で救おうとしている構造が隠れており、ルシール本人はそれに気がついていない。無意識に追いやられている救うべき自分自身という救済対象像は、子どもに投影されている。自分自身が救われたいという思いが無意識的にあり、それを契機としてある意味では神話的要素、ユング心理学で示される元型的なものに取り憑かれ、「ヒロイン」であろうとする強烈な物語構造に突き動かされている。

「ヒロイン」という現在のドミナント・ストーリーは、ルシールにとって、元々別に存在していたドミナント・ストーリーにカウンターを当てるための「替わりの」ストーリーだったのだと思われる。劣等感にまみれ、「血筋」に怯える、囚われた者、というドミナント・ストーリーがあったのではないか。それならば、その元々のドミナント・ストーリーから外れる出来事には、たとえば、子どもたちと生き生きと遊んだこと、絵本を読み聞かせていたら子どもたちがとても喜ぶことなどが、例外的な出来事として浮かび上がる。これらの出来事を恣意的につなげ、自らが救済者となる「替わりの」ストーリーを無理に作り上げて飛びつくのではなく、丁寧に、複数の可能性を吟味していく必要があった。たとえば、「子どもを慈しむ者」という従属的ストーリーもあり得るのである。そこから「自らを慈しむ者」という流れもあり得たのだ。しかし残念ながらルシールには、そのようなことを可能にする並走者はいなかった。がむしゃらに、独自の方法で、「新規まき直し」をして別人になろうとするしかなかった。このような観点が「心理的側面」の中に含まれることが必要ではないか。

生徒指導において「児童生徒に寄り添う」とは、まずは児童生徒の生きる「物語」を、出来事の中から見出そうとする姿勢のことなのではないか。そして、そのドミナント・ストーリーが児童生徒を苦しめているときには、そこから外れた例外的な出来事、つまり「ユニークな結果」を、砂に埋もれている中から化石を丹念に掘り出すように取り出し、それらから新たな星座の形を複数見出すことなのではないか。

White(2007)は、ピーターという14歳の少年との面接記録を提示している。物品破損、窃盗及び恐喝によって何度も入退院を繰り返している少年院でも「人々に襲いかかり物をぶち壊す」という問題行動を繰り返していた。しかしある事件において「退室してジムに行くことで対処した」。この行動が、ピーターの、未だ不明であるドミナント・ストーリーからは例外的で「ユニークな結果」だった、ということである。Whiteは欲求不満場面を離れることが今まで違うのかを問う。「うん」と答え、そこからWhiteはピーターの自発性を確保した状態で質問をして行く。次第にピーターは、そのときの状況を「要らねえ」「距離を取る」「負けなかった」「正気でいた」という言葉で表せることを見出す。それは「特権の確保」(週末の外泊、金属細工の授業、カウンセリングのパス、テレビの時間やジムの時間の確保など)という結果を導いたことにもピーターは言及している。さらに、その際に「たぶん、自分が進みたい道をすこし見ていたんだと思う」「人生において何かができるようになるからじゃないかな」と答えるに至る。

ここで描かれる実践的配慮(例外的出来事の探索と再連接、名づけを通じた語りの再構成)は、生徒指導・教育相談の面接場面において、児童生徒の語りを支える際の配慮と機能的に相同である。記録にはドミナント・ストーリーを特定するやり取りは記されていない。しかし、Whiteが、ピーターが何らかのドミナント・ストーリーに支配されている状況を想定して質問をしていることは明らかである。記録を読めば、Whiteがピーターに「寄り添っている」ということが如実に感じられるだろう。

Whiteがクライアントと接するタイミングは、クライアントがかなり差し迫った状況にある場合が多いようである。これは生徒指導の中では、大きな問題行動が起こった後の「リアクティブな生徒指導」ということになる。しかし、大きな問題が起こる前に、実際には小さな問題が積み重なっているはずなのだ。「プロアクティブな生徒指導」を行うことを想定した場合でも、児童生徒が生きる「物語」、ドミナント・ストーリーという観点があれば、小さな問題の時点でも「ユニークな結果」を見出すことが可能であろう。ルシールがガソリンを撒いて家に

火を付ける前に、紙幣を燃やしている段階、あるいはハウエル家から飛び出してきた段階で、何らかの対応ができた可能性はある。ただしそのためには、ルシールを深く観察し、接する人々が周囲にいる必要があった。特に、ステレオタイプに当てはめたり、自らのドミナント・ストーリーに沿ってルシールを見るのではない、「ルシールの」ドミナント・ストーリーに注意を払って接する人々が必要であった。教師のポジションであれば、そのような人物になることもできる。

5. 教育的含意

5-1 初期面接の限界

ステレオタイプは世界を見るフィルターである。すべての対象を先入観なしに精緻な観察をすることができればよいが、我々の脳は基本的に省エネをするようにできている。教師もまた、児童生徒に対するステレオタイプから逃れることはできない。だからこそ、「第一印象」や「他者から得た評価を含む情報」には注意が必要である。その上、自らの目で児童生徒を観察することを怠れば、一層児童生徒の正確な把握から遠ざかる。

ステレオタイプ化を避けるために、BPSモデル、及びそれに基づいた支援シートをガイドに、児童生徒を把握する試みは有効である。しかし、「見立て」は1回で終わらせてはならない。継続的に観察し、仮説を立て、それを検証していく必要がある。その際、「物語」の視点を踏まえ、児童生徒に接していくことが重要となる。

5-2 物語を共有する実践

生徒の語りや行動の背後にある「物語」を理解することが、生徒指導において重要な要素の一つとなると考えられる。ナラティブ・メディスンを提唱するCharon(2006)は「どんな現象も、理解されるためには文脈化の中に置かれなければならない」(邦訳p. 35)という。すでに引用したBateson(1979)と近似の内容である。Charon(2006)は「心理学者と文学者が物語の知(narrative knowledge)と呼ぶところのもの(…中略…)ナラティブが語り手、聴き手、時間経過、筋書きと要点を持つストーリーであるなら、物語の知とは、私たちがナラティブの意味を理解するために自然に使っているものにほかならない。物語の知は、時間の経過とともに展開するある人の状況を、豊かに響く形で理解できるようにしてくれる。小説であれ、新聞小説であれ、映画であれ、聖書であれ、あるいは、法廷、戦場、結婚、病気のような生活場面であれ、それは同じである」(邦訳pp. 12-13)と記す。また、「科学的な知識あるいは疫学的知識は、自然界について、普遍的に当てはまること、あるいは少なくとも誰の目にも当てはまるように思われることを発見しようとする。それとは異なり、物語の知は、各人が、他人に降りかかってきた特定の出来事を、普遍的に当てはまるようなものとしてではなく、個別の意味のある状況として理解できるようにする。物語的でない知は、特定のものを超越ることによって普遍的なものを描き出そうと試みるが、物語の知は個々の人間をていねいに観察し、生活状況をつかみながら、個別的なものを明らかにすることで人間的な状況を描き出そうとする」(邦訳p. 13)と続ける。

Charon(2006)はBPSモデルを提唱したEngel(1977)に言及し、「医学は病気の生物学的変化だけでなく、家族や共同体、社会が病気にもたらす影響も考慮にいれなければならないと示唆したのである。(…中略…)エンゲルの業績は、医療実践と医学という学問の目を、病態生理学を超えて、社会・文化的要因に向けさせる刺激となったという点で、大きな影響を与えた」(邦訳p. 35)と記す。CharonはBPSモデルに留まらず、さらに「物語」を汲み取る必要性を説いたということになる。

なお、Charon(2006)は医療関係者に、書くことと読むことにおけるナラティブ・トレーニング(narrative training: 物語訓練)を行うことを提唱している。このトレーニングの効果について、Spiegel & Spencer(2016)は「クリエイティブな表象作品の精密読解をすることにより、学生が感情について語れるような距離や仲介を提供し、より意味のある経験に参入できる」(Charon et al.(2016). 邦訳p. 60)と記す。

そのような意味で、“Heroine”の分析が教師教育の教材として使える可能性もある。もちろん“Heroine”には限らないが、(1)主人公の一人称語りによる内的世界の提示、(2)極めて偏った世界観を持つ主人公、(3)面接・観察場面において本質を見抜けない構造、という要素を備えたものは少ない。特に、偏った世界観を一人称で描くこ

とができる作家は限られている。それにも関わらず、精神疾患に関連する描写が正確であることも重要だ。さらに“Heroine”が短編であるために、多忙感のある教師でも接しやすい^(注8)。精読までは行わずとも、BPSモデルに基づいて現象を分類するなど、研修で取り上げてても良いだろう。

また、教師がナラティブ・セラピーの技法を習得せずとも、まずはドミナント・ストーリーや従属的ストーリー、及びユニークな結果という考え方を知るだけでもかなり有効ではないか。現状ではドミナント・ストーリーという名称は教師に広く知られてはいないが、たとえば支援シート(アセスメントシート)の「心理面」の中に、「ドミナント・ストーリー」あるいは「支配的ストーリー」とあるだけで、随分違うのではないか。そして、教師が児童生徒の「物語」を聴き、共に意味づけを編み直すことは、教師が日常的に、自然に行っていることも多い。それをより意識的に行えることが望ましい。

ナラティブ・セラピーでは、クライアントを縛るドミナント・ストーリーから距離を取り、従属的ストーリーを発見・展開することを重視する。従属的ストーリーは一つに限定されるものではなく、複数の可能性が開かれている。このことは、個人が単層的な物語に囚われるのではなく、複層的な物語を抱えながら生きていけるようになることを意味している。複層的な物語を持つことは、状況に応じて多角的に自己を理解し、他者と関係を結ぶ柔軟性を高める。そのこと自体が「成長」と呼び得るのではないか。

個人が単層的な物語に囚われず、複層的な物語を抱えて生きられるようにすることは、自己理解と対人関係形成の柔軟性を高める可能性がある。生徒指導とは、その複層化を支える実践でもある。

5-3 見立ての工夫と物語的理解の効果

教師が児童生徒を理解しようとする際、学業成績や問題行動といった限られた側面から「見立て」を行いがちである(たとえば新井・庄司(2014)など)。しかし、一面的な理解は、児童生徒を「問題を抱えた存在」として固定化し、対応が狭まる危険を伴う。教師は、生徒の語る断片的な経験や日常的な振る舞いに注意を払い、それらを一つの「物語」として編み直す視点を持つことが重要である。たとえば、不登校傾向のある生徒についても、欠席や沈黙といった行動だけでなく、友人関係や家庭環境、趣味や興味・関心といった背景を含めて理解することで、その行動の意味が別の角度から見えてくる。教師が「見立て」を行う際には、こうした多様な情報を統合し、生徒が「何者として生きようとしているのか」を問い直す営みが求められるのである。そのために、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等、多職種と合同で、新提要以提唱される「アセスメントのためのケース会議」を行えることが理想ではある。

物語的理解の導入は、指導の柔軟性と持続性を高める点で有効と考えられる。児童生徒を「困難を抱えつつも物語を紡ぐ存在」として理解することにより、教師は児童生徒の行動を、矯正の対象としてではなく、意味を探る契機として捉えることが可能になる。これは、児童生徒が経験を語り直す機会を持つことにもつながり、自己理解(ドミナント・ストーリーの把握)と成長(従属的ストーリーへの展開)を促進するだろう。結果として、物語的理解は単なる理解の方法にとどまらず、生徒の自己肯定感を支え、教育相談や生徒指導の基盤を豊かにする実践知ともなり得る。

6. おわりに

教師もまた、何らかの「物語」を通して世界を見ていることは忘れてはならない。つまり、教師にとってもドミナント・ストーリーがあるのだ。教師や集団がつくり上げている「物語」が、児童生徒の見え方を縛っている可能性もある。児童生徒を「見立て」ることと同時に、教師自らが無自覚に内面化している文化的要因によって形成している「物語」にも意識的であった方が良いだろう。自らの「物語」を相対的に把握するためにも、様々な「物語」に触れることは有効である。

本稿は Highsmith “Heroine” の精読に基づく事例的分析である。フィクションは事実記述ではないが、物語構造を通じて人の自己理解・他者理解の様式を際立たせる点で、教育的判断の訓練に資する(教育哲学・ナラティブ探究の系譜)。とりわけ「見立て」の盲点(初期印象の固定化、ステレオタイプの作動、教師側の物語枠)を安全なモ

デル空間で検討できる利点がある。他方で、現場データに基づく一般化は本稿の射程外であるため、実践記述や質的調査による三角測量的な追試を今後の課題とする。

【注】

- 1) 『心理臨床大辞典』において「アセスメント」は、「これまでassessmentの類似の術語として『(心理)診断』psychological diagnosisが用いられることが多かったが、もともとそれには病理現象の把握という意味があり、どちらかといえば否定的ニュアンスが強いように思われる。そうではなく、健康な場合も含めて、ある状況、状態の把握というより広いとらえかたを表現するために、『アセスメント』ということばが使われるようになってきた」(大熊, 1992)と記されている。一方「見立て」について、精神科医である土居(1969)は「診断は治療とは無関係に、もっぱら病的現象の分類という観点からのみなされてきた」とし、本来は「患者の病状を正しく把握し、患者と環境の相互関係を理解し、どの程度まで病気が生活の支障となつているかを読み取る」必要があり、「このような診断の概念をあらわすために『見立て』という言葉がきわめて適切ではないかと私は考える」と記している。この指摘が精神医学において「見立て」という語が広く用いられる契機となった。旧提要では「アセスメントとは『見立て』とも言われ、解決すべき問題や課題のある事例(事象)の家族や地域、関係者などの情報から、なぜそのような状態に至ったのか、児童生徒の示す行動の背景や要因を、情報を収集して系統的に分析し、明らかにしようとするものである」(p. 104)と記されている。
- 2) 新提要では「BPS モデル(Bio-Psycho-Social Model)では、児童生徒の課題を、生物学的要因、心理学的要因、社会的要因の3つの観点から検討します。例えば、不登校の児童生徒の場合、『生物学的要因(発達特性、病気等)』、『心理学的要因(認知、感情、信念、ストレス、パーソナリティ等)』及び『社会的要因(家庭や学校の環境や人間関係等)』から、実態を把握すると同時に、児童生徒自身のよさ、長所、可能性等の自助資源と、課題解決に役立つ人や機関・団体等の支援資源を探ります」(p. 91)とされる。また、新提要で参照されている『【教職員向け】児童・生徒を支援するためのガイドブック』(東京都教育委員会, 2019)内に掲載される「支援シート」では、身体・健康面(睡眠／食事・運動／疾患・体調不良／特別な教育的ニーズ／その他)、心理面(学力・学習／情緒／社交性・集団行動／自己有用感・自己肯定感／関心・意欲／過去の経験／その他)、社会・環境面(児童・生徒間の関係／教職員との関係／学校生活／家族関係・家庭背景／地域での人間関係／その他)と項目分けされている。
- 3) ナラティブ・セラピーは、White & Epston(1990)に端を発する面接技法である。家族療法で用いられることが多い。
- 4) White(2007)は、「セラピストに相談するとき、人々はストーリーを語る。彼らは、自らをセラピーへと導いた問題や窮状、ないしジレンマの歴史について話し、助けを求めるに至った経緯を説明する。このとき人々は、あるテーマやプロットにしたがって、時間軸上に人生の出来事を順番に結び付けていく。こうしたテーマはしばしば、喪失や失敗、無能、無力感、ないし挫折を反映している。これに加えて、人々は決まってそのストーリーに登場する人物ないし主人公のことを述べ、こうした人物ないし主人公のアイデンティティについての結論と、彼らの動機や意図、個人的特徴についての結論とを、セラピストと共有する」(邦訳p. 54)と述べる。この人生についてのストーリーにおいて、支配的、あるいは優勢なストーリーラインのことをドミナント・ストーリーと呼ぶ。一方、ドミナント・ストーリーによって埋もれさせられているストーリーのことを従属的ストーリー(subordinate story)と呼ぶ。なお、Whiteはオルタナティブ・ストーリーと呼んでいたが、White(2007)ではsubordinate storyと呼称するようになった(邦訳p. 69 訳注より)。
- 5) 学校現場においてナラティブ・セラピーの手法を応用することとして、たとえばWinslade & Monk(2007)による教科書“Narrative counseling in schools: Powerful & brief”が存在する。しかし日本においては、たとえば竹森ら(2020)による『ナラティブ・エデュケーション入門』が存在するが、広く知られている状況ではない。
- 6) ステレオタイプに関連してLippmann(1922)は「われわれはたいていの場合、見てから定義しないで、定義してから見る」(邦訳p. 111)とし、「意識の中にある事実が、与えられた事実そのままである場合はごく少ないように思われる」(邦訳p. 110)と記す。Aronson(2012)によると、ステレオタイプとは、物事のカテゴリー化によって呼び

起こされる特定のデータのことであり、これによってわれわれの期待が決まる。たとえばAronson(2012)は、非常に特殊な意味を呼び起こすカテゴリー化の例として「ヒップスター、大学教授、パーティー・ガール、人種差別論者、〇〇党员」(邦訳p. 136)をあげる。一旦ある人物や出来事を「他の言葉ではなく」これらの言葉でカテゴリー化すると、それに伴うステレオタイプにもとづいて将来のやりとりについての期待を抱くようになる。またAronsonは、ほとんどの人々はステレオタイプの影響について知識もあり理解もしているが、それにも関わらずステレオタイプは強力にわれわれの知覚や判断に影響を及ぼすことを追記している。なお2025年8月現在、CiNiiにて「ステレオタイプ 生徒指導」(3件)、「ステレオタイプ 教育相談」(0件)と検索をかけても、論文はほとんど見いだせない。「ステレオタイプ カウンセリング」(3件)の場合は、鈴木ら(2021)による研究の中で「多様で複雑な言語発達過程や学習のプロセスを、国籍や文化などの集団に帰属させ単純化して捉える見方や態度、すなわちステレオタイプが存在している可能性」という言及はあるが、ステレオタイプと関連させた研究はほとんど存在しない。

- 7) たとえば田中(2011)は「語り」を通して経験の意味生成が明らかになる過程を提示し、二宮(2010)は教師と学習者の相互作用における経験の再構成・意味付与のプロセスにおいて「語り」を教育的省察の契機として位置づけた。また神谷(2019)は生活科において「語り」を取り入れることで経験の再構成が生じ得ることを示し、木村(2011)は語りの中で感情経験の解体・再統合が生じる可能性を考察している。これらの研究は総じて「語り」そのものの扱い(一次資料としての語り)に焦点が当てられていると言える。一方、ナラティブ・セラピーでは「語り」を収集・分析することよりも、むしろ語りを生む基盤となるドミナント・ストーリーを把握し、それに拘束されない従属的ストーリーを見出し、活性化する点に主眼が置かれている。本稿は、この「物語枠組」の側面に焦点化し、「見立て」の過程における認知的影響を検討するものである。
- 8) (1)・(2)の要素であれば、たとえばDick(1975)『ジャック・イジドアの告白』、Poe(1843)「告げ口心臓」なども考えられるが、(3)の要素は満たさない。湊(2008)『告白』はすべての要素を含む上に、舞台が学校ではあるが、長編であり、サスペンスの要素が強すぎる。

引用・参考文献 (アルファベット順)

- 新井雅・庄司一子(2014). 臨床心理士, 教師, 養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究. 心理臨床学研究, 32(2), pp. 215-226.
- Aronson, E. (2012). *The Social Animal (11th ed.)*. Worth Publishers.(岡隆訳(2014). 『ザ・ソーシャル・アニマル [第11版] 人と世界を読み解く社会心理学への招待』サイエンス社.)
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Dutton.(佐藤良明訳(2022). 『精神と自然』岩波文庫.)
- Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype priming on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230-244.
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. Oxford University Press.(斎藤清二・岸本寛史・宮田靖志・山本和利訳(2011). 『ナラティブ・メディスン 物語能力が医療を変える』医学書院.)
- Charon, R., DasGupta, S., Hermann, N., Irvine, C., Marcus, E. R., Rivera Colón, E., Spencer, D. & Spiegel, M.(2016). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. Oxford University Press.(斎藤清二・栗原幸江・斎藤章太郎訳(2019). 『ナラティブ・メディスンの原理と実践』北大路書房.)
- Dick, P. K. (1975). *Confessions of a Crap Artist*. Entwistle Books.(阿部重夫訳(2017). 『ジャック・イジドアの告白』ハヤカワ文庫SF.)
- 土居健郎(1969). 「見立て」について. 精神医学, 11(12), pp. 2-3.
- Engel, G. L.(1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), pp. 129-36.
- Forster, E. M.(1927). *Aspects of the Novel*.(中野康司訳(2024). 『小説の諸相』中公文庫.)
- Higgins, E. T., Rholes, W. S., & Jones, C. R. (1977). Category accessibility and impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, pp. 141-154.

- Highsmith, P. (1970). *Eleven*. Diogenes Verlag AG. (小倉多加志訳(2005).『11の物語』ハヤカワ文庫.)
- 井筒俊彦(1985).『意味の深みへ』岩波書店.
- 神谷裕子(2019). 生活科におけるナラティブ・アプローチの有効性：1年「学校探検」の実践を通して. 愛知学泉大学紀要, 2, pp. 23-32.
- 河合隼雄(1982).『昔話と日本人の心』岩波書店.
- 河合隼雄・村上春樹(1998).『村上春樹、河合隼雄に会いに行く』新潮文庫.
- 木村優(2011). 教師教育におけるナラティブと感情：授業中の感情的出来事に関する教師の省察の事例分析. 福井大学教育地域科学部紀要(教育科学), 1, pp. 197-209.
- Lippmann, W. (1922) *Public Opinion*. Harcourt, Brace. (掛川トミ子訳(1987).『世論(上)(下)』岩波文庫.)
- 湊かなえ(2008).『告白』双葉社.
- 文部科学省(2010).『生徒指導提要』文部科学省.
- 文部科学省(2022).『生徒指導提要(改訂版)』文部科学省.
- 二宮祐子(2010). 教育実践へのナラティブ・アプローチ：克蘭ディニンらの「ナラティブ探究」を手がかりとして. 学校教育学研究論集, 22, pp. 37-52.
- 大熊保彦(1992). 家族関係の心理アセスメント. (宇治原寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕編(1992)『心理臨床大辞典』培風館.)
- Poe, E. A. (1843). *The Tell-Tale Heart*. (河合祥一郎訳(2022).『モルグ街の殺人』角川文庫. 所収)
- 鈴木ゆみ・栗原友佳・榊原佐和子(2021). 多言語環境で育つ子どもの言語と発達のアセスメントに関する一考察 日本におけるCLD児の支援に向けて. マクロ・カウンセリング研究, 14, pp. 46-60.
- 竹森元彦・伊藤裕康・河田祥司・川田英之・若林教裕(2020).『ナラティブ・エデュケーション入門』美巧社.
- 田中昌弥(2011). 教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性. 教育学研究, 78(4), pp. 411-422.
- 東京都教育委員会(2019).『【教職員向け】児童・生徒を支援するためのガイドブック』(https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/truancy_and_dropout/guidebook 2025年8月20日最終閲覧)
- Winslade, J., & Monk, G. (2007). *Narrative Counseling in Schools: Powerful & Brief (2nd ed.)*. Corwin Press.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. W. W. Norton. (小森康永訳(2017)『物語としての家族(新訳版)』金剛出版.)
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. W. W. Norton. (小森康永・奥野光訳(2009).『ナラティブ実践地図』金剛出版.)
- White, M. (2016). *Narrative Therapy Classics*. Dulwich Centre Publications. (小森康永訳(2017).『ナラティブ・セラピー・クラシックス 脱構築とセラピー』金剛出版.)

[Article]

The Teacher's Assessment and Narrativity

An Analysis of Patricia Highsmith's "Heroine"

Tomonori Inagaki

This paper examines the significance of introducing a narrative perspective into teachers' assessment. While the Guidelines for Student Guidance (MEXT, 2010, 2022) call for comprehensive understanding based on the biopsychosocial (BPS) model, they place relatively little emphasis on the subjective dimension—namely, the narratives students live through and the narrative frameworks teachers themselves inhabit when understanding students. Drawing on a close reading of Patricia Highsmith's "Heroine" (1970), the analysis identifies three structural features that parallel the limitations of school-based assessment: (1) the protagonist's inner world rendered through first-person narration, (2) a distorted worldview shaped by the dominant self-narrative of being a "heroine," and (3) the simplification of the protagonist due to inadequate interviewing and stereotypical interpretation. From the standpoint of narrative therapy, teachers can attend to students' dominant stories while identifying "subordinate stories" and "unique outcomes." Integrating narrative understanding expands assessment beyond objective classification, thereby supporting students' self-understanding and the emergence of new possibilities for change.