

〈論文〉

教師が自分の実践をどう振り返るか
— 学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う（下）
自分の〈枠組み〉を壊し、他者と出会い直すために —

荒 木 奈 美

はじめに

さて、前稿（荒木 2016a）で積み残した問題を踏まえ、次なる課題は、本章において紙幅を割り明らかにしてきたナラティブの方法論が「教師自身の自己内リフレクション」としての立ち位置にどこまで有効であるか、その出発点に戻り問い直すことである。野口（2002）の方法論は、ナラティブ・セラピーをその礎としていることから、スタートラインに臨床ケアとしての援助—被援助の関係がある限りにおいて、援助者としての語る主体自身の抱える問題に対応する文脈は用意されていなかった。被援助者を救う役割を担う援助者自身が迷いや苦悩を抱えているという文脈はここにはありえないのである。一方、学校教育をめぐる言説の分析をその中心に置く克蘭ディニン（Clandinin）のナラティブ・インクワイアリー（Narrative Inquiry—以下 NI）には、この主体としての教師自身の問題を問い直す文脈は残されていた。語る主体としての教師が、自身の抱える問題に気づき、それを乗り越えることで、他者や自分自身との新たな生き直しへと向かう方法論がある。しかしながらそこには、教師の「生き直し」に資する実践研究の多くがそうであるように、実践者を支えるスペシャリストと実践者である教師との援助—被援助の関係が前提とされていた。克蘭ディニンの方法において援助的役割を果たす「探究者」はあくまでも「研究者」とは別の「共同研究者」であった。¹

翻って、本研究が取り上げる探究の場には、その土台となる出発点において、そのようなスペシャリストとしての「探究者」も仲間たちも介在しない。「研究者」である筆者が自身の過去の授業を振り返り、自分自身が「探究者」となり問題を掘り下げていく自己内

1 上記は本論の前半に当たる前稿（荒木 2016）で考察した内容である。

でのリフレクションの形を取っている。そもそもなぜ筆者はこの方法を選ぶのか。筆者は本論の分析にあえて既成の方法は拝借せず、独自の方法論を主張してまで自分自身の経験を振り返ろうとしているが、そもそも自己内で実話するリフレクションはそれほど意味のあるものなのか。「今・ここ」に生きている自分の経験を純粹に客観的に写しとることの困難は、過去に多くの認識論者たちも論じてきたところである。となれば、個人的な経験およびその記述は、どこまでいっても個人の偏った見方でしかない。探究の出発点がこのような主観の場であることに、社会科学的研究の場としての積極的な意味はあるのか。もしあるとするならそれはいかなる理由においてか。ここもまた順を追って解きほぐしていかなければならない、重要案件と考えている。

5 リフレクションとは何か

はじめに明らかにすべきは、「リフレクション」という行為の持つ多義性についてである。「反省」「省察」という日本語的な意味を持つ **reflection**（以下「リフレクション」）が、人間の経験を方法的に振り返り、「成長」に役立てる装置の一つとして世界的に言われ始めたのは1980年代以降のことである（矢野 2013 p.7）。多くの研究者たちは、その出発点をデューイ（Dewey 1933）の「反省的思考 **reflective thought**」と、彼に影響を受け、専門家教育の問い直しから「反省的实践家 **reflective practitioner**」の概念を生み出したショーン（Schön 1983）に見ている。

5-1 経験の意味づけ vs 本質への掘穿

デューイの言う「反省的思考」とは、「そのままではかたちの見えない問題 **matters not directly perceived**」について、「頭の中で、論理的に組み立て **consecutive** 思考する行為」を意味している。「経験の再構成」という言葉でも知られるように、デューイにおいて「反省的に思考する」とは、まずはとりもおさず経験の可視化、意味づけである。しかし忘れてはならないのは、デューイのもとにおいてこの概念には、もう一つ別のベクトルがあるということである。

デューイにとってリフレクションとは、私たちが何となく毎日を過ごしていたらうっかり見過ごしてしまうような日常経験の見えない諸事象に思考の眼を向け、いったん立ち止まり、批判的に思考することで「判断を宙吊りにし **suspended judgment**」「解決に向かう前に、問題の本質 **the nature of the problem** を吟味するための探究 **inquiry**」である。彼にとっての「探究」とは、「ある不確定な状況を、確定的な状況へと移しか

えていくための、統制され、方向付けられた変容 **Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one**」である以上、「問題の本質」の前にあるさまざまな片付かないものに「統制、方向性」を与えて立ち止まり、思考することで人間の本質的な問題へ向かうというあり方が前提されている。

デューイが提示したこのもう一つの「見えない」方へと向かうリフレクションに着目したのは、成人学習研究で知られるメジロー（Mezirow 1991）である。彼はこのデューイの考えを発展させつつ「パースペクティブ変容」しうる人間の成長のためには、さらなる戦略的なリフレクションが必要と考えた。メジローが研究対象とするのは、成人である。彼らは成長の過程の中で、他者や環境の影響を受けながらのものがきの中で、すでに「無批判に取り込まれた期待の習慣」や「意味パースペクティブ」を自身の身のうちに取り込み、自分自身の考えを「強固」なものに作り替えてしまっている（p.8）。この身のうちに取り込まれた「パースペクティブ」の部分に働きかけなければ、本当の意味で「変容」はできない。「省察的学習」によって考えを「土台から」作りかえていく必要があるという。メジローにとって「学びによる変容」とは、単に見える意識を変えるだけでは足りない。無意識のうちに取り込まれた考え方の習慣や偏りに気づき、その人が見えている視界、ものの見方という「パースペクティブ」の部分から変わらなければならないのである。そしてこの根こそぎの変容を実現するためには、その人が知らずにしている行動や言葉を疑い、そこに根付く土壌に働きかける必要がある。だからこそ彼にとってのリフレクションとは、デューイが「批判的探究の前省察の段階」と呼んだところのリフレクション、すなわちその人の思考を支えるパースペクティブにまで踏み込んだリフレクションを指すものである。これはたとえばある教師が授業でうまく生徒たちと接することができない理由を、「その時彼はどんな言動をしたか」や「生徒の反応はどうであったか」に求める前に、「なぜ彼はそのような言動を子どもに向けてしてしまうのか」「それは彼が育ってきた過程の中で培った思考のスキーム（ゆがみ）から来ているのではないか」と、その人の言動の「土台」の部分にまで踏みこんでいく方法である。見方を変えれば、このメジローの方法は、本研究の方法論としての中心をなす NI と同様の探究を要に置く方向性である。「秘密のストーリー」とは、その人が言いたいことを言えずに意図的に隠したストーリーである可能性もあるが、もう一つには「こう言わなければならない」という社会的に埋め込まれた言説のあらわれである可能性もある。そのときこの主体は「パースペクティブ変容」を働きかけられている。デューイの「持続性 continuity」と「相互作用 interaction」の総合が「経験」であると考える克蘭ディニンは、この「本質への掘穿」も NI 空間の中で時間をかけて総合的に行われるという形を取っており複合的であるが、明らかにこのメジローの目指す

変容と同じ志向性を持つものと本研究では考えている。

5-2 リフレクションの二方向

中原 (2010) は、このリフレクションという概念について組織学習の観点から関心を持ち、試みにいくつかの観点から多角的にとらえようとしている。ここにリフレクションを「深さ」で種類分けした項目がある。中原に倣い「深さ」というカテゴリーにもとづいてこのリフレクションを考えると、リフレクションには大きくとらえて二つの方向性があると考えられる。すなわちそのままでは体験として忘れ去られてしまう生活世界の中のある出来事を取り上げ、「経験」として可視化することで思考の俎上に載せる「経験の意味づけ」としてのリフレクションと、その言語化された経験をもとに、その経験の本質を深く掘り下げる、「本質への掘穿」としてのリフレクションの二方向である。これは言い換えれば、リフレクションは、それが「どこに向かって」行われるかによって内容の変わる行為ということでもある。

現在教育学的研究の中でこのリフレクションを扱った研究には枚挙にいとまもないが、大学教育の中で学生たちが学んだことを次の学習に活かすために効果の高い学習方法として「ふりかえり」という学習方法にいちやく着目した和栗 (2010) は「経験の意味づけ」としてのリフレクション」の枠組みを使い、「経験」の可視化によって学生たちの反省的思考を促す方法を提唱した。ともすれば学習経験の意味を深めないままに学びを享受して終わってしまう大学での学びに、学習者自らが意味づけし、成果と課題を見つけるこの方法は、学習者の主体性を引き出すことで学びの意味を問い直すことに着眼した好例と言える。「教える人の教える人による教える人のための授業研究」と銘打ち、学校教育の中で教師自らがを行い、自身の授業を改善することを目的とする「授業リフレクション」(目黒 2010) の方法も、この「経験の意味づけ」のプロセスを活用したリフレクションと言える。ここではプロンプター²という聞き手を脇に置き、教師がさまざまな方法を使いながら自分の授業を自ら振り返る。「授業は授業者と学習者の関わりによって絶えず複雑に変化する『相互性』の場」(p.8) である。だからこそそこに「統制, 方向性」を与えて立ち止まり、自分の経験の意味を可視化していくことが大事なプロセスとなる。自分の実践を自分で振り返るということにこの方法がこだわる理由は、①人から見ればほんの些細なことも、じぶんの「気づき」が自分の授業をよりよいものとするきっかけたりうることもある、②誰

2 目黒が定義するプロンプターは、あくまでも「語りの促進者」としての役割で、気づくのはあくまでも当事者である教師である。

かに意味づけされてしまう前に、自分で意味づけするからこそ見えてくることもある、というところにある。プロンプターの導きや授業者の気づきの「深さ」によっては「本質」へと向かう可能性もあるが、この方法の目的はあくまでも「経験の意味づけ」とそこに主体的に関わることから生まれる意味への着眼である。

一方、同じく自分自身の授業をリフレクションする方法を開発している、山口恒夫(2007)のプロセスレコードを用いた方法では、同じリフレクションでも後者の「経験の本質」に迫る「深い」思考を促すことが求められている。山口の発想には常に、書かれた言葉や話された言葉の背後には「ありえないもの」「外部」の世界がひらかれており、そこへまなざしを向けることから教師と子どもたちのコミュニケーションも始まるという発想がある。「自己」と「他者」は理解可能で、時間をかけて出会えばいつかはわかりあえるし通じあえるという発想自体を疑うところから始めないと、子どもという「他者」とは永遠につながりえないという考えが山口の主張にはっきり見てとれる。

具体的な方法としては、「プロセスレコードは、『教育』の生成場面を想起しながら『書く』とともに、その想起と語りを促す指導的スーパーバイザーとの協働作業を通して」(p.18)行われる。たとえば、対象場面を書き起こしたある日の授業で、プロセスレコードを書いた「私」が沈黙した場面を取り上げ、その「沈黙」の意味をスーパーバイザーが解釈し、「私」に伝える様子が報告されている。詳細は省くが、その上で「内省の陰に隠されていた規範的意識」を浮かび上がらせることができたことを一つの成果として挙げている。すぐにも実行可能な実用性の高い方法であるが、実のところはスーパーバイザーの力量に大きく左右される方法でもあり、深く掘り下げた分析に至らなければ、単なる自己満足に終わってしまうきらいもある。しかし目指す方向としては、メジローが志した、その人のパースペクティブの問題にまで迫る、「深さ」の伴うリフレクションの方法である。山口においてプロセスレコードを書くことは「『語りえぬもの』を明るみにもたらすこと、沈黙の中に蠢く無数の言葉を開示することに他ならない」(p.22)のである。

5-3 リフレクションの「時間」への着眼 ―ヴァン＝マーネンの方法より―

「どこに向かって」という「深さ」のレベルの異なるリフレクションは、別の見方をすれば、それが「いつ」行われるかの問題にも深く関係している。学生たちが授業の「ふりかえり」として行うリフレクションは、その場ですぐに行われることが前提とされており、ここでたとえば自分の思考内容に「本質」に迫るような問題を発見したとしても、それはその場では問にくい。授業を終えて、時間を隔てるからこそ見えてくる問題もあるだろう。後者の「問題の本質に迫る」リフレクションは、一定の時間を置くことが求められる行為で

もある。

現象学的人間科学研究という立場から「生きられた経験」をありのままに記述し、それを解釈する中で生まれる意味への問いそのものを研究対象としたヴァン＝マーネン（Van=Manen 2002）の方法は、この「かけた時間の長さ」が人間の深く豊かな思考の習慣を育て、それがやがて「タクトの上手な教師」の醸成に結びつくという考えがある。現象学の「生きられた経験の構造、その内的な意味の構造を明るみに出し、記述する」という性質を踏まえ（p.30）、「経験のその人にとっての意味を「深さや豊かさ」において記述し、解釈する」（p.31）のがヴァン＝マーネンの方法であるが、この意味への問いは「閉じてしまうことは決してできない」ものだという。「生きられた経験」を記述し、解釈し、自身の「変容」へと還元していく営みは、現象学の考えにおいては、その人がその意味を問い続けるかぎり、生涯続くものである。現象学において「ありのままに」記述される「生きられた経験」は、それだけでは「経験の意味づけ」としてのリフレクションに過ぎない。しかしそれを「解釈」する行為においては様相が変わる。現象学が目指す「深さや豊かさ」において解釈するとは、その人の「生に豊かさと全体性を与える」ことを目指して「思慮深さ、考えの十全さを実践すること」である（p.59）。そのとき、生きられた経験はその「本性」へ向かっていく、言い換えれば、「本質への掘穿」に向かうリフレクションに他ならない。そしてそれはヴァン＝マーネンの考え方からすれば、生涯かけてなされるべきものである。

このように考えたとき、改めてリフレクションという概念の持つ時空間の豊かさを再認識する。本研究の行うリフレクションはまさにこの時間的にも空間的にも広がりのある取り組みである。しかしながらここで強調しなければならないのは、本研究におけるリフレクションは、ナラティブ同様、あくまでも方法論である。このリフレクション行為によって見えてくることからは、〈意味の領域〉に現実の問題を置き換え、そこでのリフレクションによって見出された、一つの擬似現実でしかない。その意味において、厳密に言えば、実生活において行うリフレクションとは次元の異なる、〈リフレクション〉というべきものである。

5-4 リフレクションは〈科学〉であるということ

この時間的に隔てられたリフレクションの持つ性質の違いそのものを活用しつつ、リフレクションという装置をさらに戦略的に活かそうとするのが、ショーン（1983）の研究である。ショーンが専門家教育に特化し経験の中のリフレクションのあり方を世に問うたのは、当時の職業的立場によるものであるというが、この研究成果は、専門家教育のあり方

を問い直すという直接の目的を超えて、大きな役割を果たしていると考える。それは、この背景にあった当時の社会に席卷していた科学第一主義に対する問題点を丁寧に解きほぐした上で、容易には言語化し得ない領域に、実証主義とは異なる〈科学〉で迫り、論理的にときほぐして見せている点である。以下論点から少しずれるが、ショーンが書き出しの章で詳述した内容をまとめて示したい。

1960年代～80年代にかけ、世界では、社会科学を中心として、科学技術盲信の呪縛から逃れる論理的基盤が勢いよく打ち立てられていた。それまでは実証主義がどの学問分野においても「実権」を握っていた。「プロフェッショナル」の世界でも「〈技術的合理性〉のモデル」がその存在意義を保障していた。「科学」の名のもとに経験を実験によって実証可能な観察対象とし、その結果立証できないものは闇に葬った。その道の「プロ」と言われる存在は、「科学的」に保障された「専門的知識」を積み上げてから初めて「技能」を身につけるべきで、そのような「実証可能」な訓練成果が求められた。この文脈において「専門家」とは、科学的知識と技能に従って、完全に仕事をやりおこせる人ということと同義であった。

この「〈技術的合理性〉のモデル」信仰が揺らぎ始めたのは、1963年から1982年の20年間であったという (p.40)。「複雑性、不確実性、不安感、独自性、価値観の衝突という諸現象が現実の実践にとってもつ重要性」(同)に気づいたとき、「現実世界は、私たちを当惑させ、手を焼かせ、不確実であるような問題状況から構築されて」おり、その「不確かな状況」の中に入り、その環境の中で最良の仕事を成し遂げることもまた、「プロ」としての重要な仕事であることに気がつく。ここにおいて専門家たちの生きる道は二手に分かれた。ショーンはそれを比喩的に説明する。「地質の硬い高地」を選びとる人と、そして「ぬかるんだ沼地」を選びとる人と。

本筋を離れショーンの考察を引用したが、ここで筆者が強調したいことは、このようにして科学信仰の呪縛から人々はようやく解放されたが、彼らを悩ませていたのは科学そのものではなく、「科学に対する実証主義者の考え方」であったとショーンが分析しているところである。人間の問題もすべて科学で解決できるという短絡的思考、また科学で立証できないものは存在するに値しないものと言わんばかりに簡単に排除してきた者たちの浅はかさに問題があったのだという。「科学」そのものに非はなく、その担い手が、科学の合理性、手際のよさ、分かりやすさに眼が眩み、使い方を間違えたということだ。だからこそショーンが「ぬかるんだ沼地」を選びとった人に示した「行為の中の省察」という、「生活世界」の中に生きる人々が持つ不確実性を観察対象とする営みにおいても、彼は「科学」的なアプローチを捨てなかった。つまりここで「リフレクション」という行為は、人

間を実証主義者とは別の形で切りとる科学でありつづけている。

5-5 〈リフレクション〉という方法

人間科学には人間科学としての扱い方がある。この人間世界に拓かれた科学という観点から人間の生きられた経験そのものの秩序を明らかにしようとした諸研究を概観すると、一つの方向性が見えてくる。ショーン同様に、この時期多くの人間を扱う研究者たちが、以後、人間に科学を持ち込むことの意義を説明しはじめた。ヴァン＝マーネン（1990）も一章をまるごと割き、人間科学研究の「科学」性を明らかにした。リクール（Ricoeur 1983,1984,1985）は自身の解釈学の枠組みをナラティブの方法論とドッキングさせ、広大な物語的人間研究を展開した。リクールの研究成果を見れば、ナラティブも他ならぬ、人間世界に拓かれた科学であることがはっきりと見てとれる。

本研究で実践記録の方法として要となる〈リフレクション〉もまた、この人間世界に拓かれた科学としての行為に他ならない。生きられた経験の科学においてヴァン＝マーネンが志向した「本性」にたどり着くために、リフレクションはこの用語の広がりの中で「時間的な経験」ないし「深さや豊かさ」の方向へと向かうが、どの方向へ広がるにせよ、ここではリフレクションによって得た気づきや行動の変化を見出すことが目的ではない。生きられた経験の中で感じた問題をいったん「意味の領域」に上げ、その擬似空間の中で「科学的に」得られた解釈の結果は、あくまでも次なる生きられた経験に活かすための「方法」に他ならないからである。〈リフレクション〉が方法ということは、経験を記述し、解釈し、言語化されたリフレクションの結果が本当に生きるのは、これが生きられた経験の中で活用され、その人の生き方、立ち居振る舞いに変化が起こったときという意味ともなる。本稿において取り扱う方法としてのリフレクションは、その点を強調すべく、あえてカギ括弧をつけた〈リフレクション〉として区別している。

6 リフレクション行為を根底から支える〈自己内リフレクション〉の必要性

ところで、そもそもなぜあえてそのような方法を取る必要があるのか。本研究は、その起点において徹底して自己内でリフレクションを繰り返す。自分の内部で自分自身をリフレクションしつづけるとは、単なる経験の振り返りやその経験で起こったことを深く掘り下げる、省察としてのリフレクションとは異なる、どのような意味があるのか。自分自身の内部で、自分自身を客体として、自分自身の問題について「振り返り」「省察する」という行為は、そこに他者が介在しないため、ともすれば「客観性」を欠き、その解釈自体

の信憑性そのものが疑われがちである。そのような覚束ない基盤のもとで得られた結果が自分自身の自己満足以上の意味を持たないのであれば、何のための「研究」であるか。

近年、自分自身を研究対象とし自身の抱える問題を自ら定めた方法で自ら問い直す「当事者研究」が取り沙汰されるようになったが、その出発点は北海道の「浦河べてるの家」に始まるとされている。ここに集う精神障害を持つ「当事者」たちは、自分自身が起こした問題行動を「自分を見つめるとか、反省する」というのではなく「研究」という形を取ることに大きな魅力を感じたことから自然発生的に広がっていった方法であるという（浦河べてるの家 2005,p.3）。石原（2013）は、「当事者研究」の意義として、自分自身の抱える問題が「個人的な行為ではなく、社会的に有意義な共同行為」へと結びつく点を指摘した（p.22）。「研究」という共同的な行為に身をおくことで、「自分を語る」リスクと負担が軽減されるというところにその重要な意味を見出している。現在研究対象を自分自身の問題に据えた自分ごとの研究によって従来の客観的・相対的な研究とは異なるスタイルと研究結果を見出そうとする動きが見られる。この人工知能学会を拠点とする「一人称研究」の潮流が証明するように、臨床的研究の分野のみならず認知科学の領域にまで広がりを見せ、すでにべてるの家の「当事者研究」の枠組みを超えつつあるが、筆者自身はこの自分の問題を自分自身が語る研究には、以下の点においてさらに多くの意味と可能性があると考えている。

6-1 研究に当事者の主体性を取り戻す利点

6-1-1 自分でないとわからない「こだわり」に自分で意味を見出す視点がある

同じものを見聞きしても、その見え方感じ方は人によって異なる。たとえば自身の授業実践を他者に見てもらい、評価を受けたとき、自分に気づかなかった問題を指摘され、思いがけない改善点と出会うことがある。それが自身の授業改善に大きく役立つことはあるだろう。しかしその反面、他者から見ればささいなことが自分にとっては重大事ということもある。その人にとってしかわからない問題もあるということである。そしてそのこだわりこそが自身を苦しめているのだとしたら、まずはその「こだわり」の意味を解きほぐし、ここから解放するための方策が必要となるだろう。

もちろんこの「こだわり」を他者に聞き取ってもらうことで救われる手だてはある。むしろその方が安全で確実という側面もある。時間をかけて、じっくりと自分の問題を語ることが、長年凝り固まった自分の「こだわり」を解きほぐし、最終的に苦しみから逃れられるというケースも少なくないということはすでに述べた。

しかしながらここには、ある重要な問題を孕んでいることも事実である。その「こだわ

り」を語ることの恣意性から人は逃れられない。「こだわり」を自身の深いところで理解し、格闘しているのは、他ならない自分自身である。他人には話したくないこともある。自分の問題は自分で解決すべきこともある。だからこそ他者を介在させずとも自分自身を振り返る営みの中でその問題に気づくことができれば、気づきの深まりが増すという可能性もありうるのではないか。

そもそも「気づき」とは何か。中川（2007）は、「気づきは私たちの経験のなかに深く分け入っていき、それに光をあてる」行為であり、「ふだんは隠れているさまざまな問題の根に光をあて」、「抑圧されたり無視されたりした経験を明るみにだし、意識に統合する」、「自己の存在の根源にまで導いていく」ことにつながるふるまいであるとする。そしてこれがやがては「生の根底から新しい経験が発生すること」をも促すという（p.4）。

またこの「気づき」は、自分の旧来の思考パターンの中で意味付けできる段階ではほんものの「気づき」とは言えないようだ。これまでの思考様式では意味付けが不可能なほどに「穿たれ」、「言葉を失くす」経験のことを中川は「気づく」行為とみなしている。ここでさらに大事なものは、この段階では「無理に意味づけない」、その『「気づき」を生きる』ことだという。あくまでもここで得た「ありのままの感情」に注意を向け、思考の内容に「価値判断」はせず、「思考のなかに深く分け入って、隠されていた思考に気づく」、受動的な姿勢が求められるという（pp.82-95）。

「気づき」ということがそのようにしてどこまでも「私たちの経験のなかに深く分け入ったところのものであり」、「自己の存在の根源」にまで響き、「価値判断」する以前の感情を大切にすべき行為であるならば、自分で自分の意味を見出す視点は、大切にすればするほど得るところも大きいのではないか。

6-1-2 偏ったものの見方をする世界にもまた、研究の場が拓かれている

「わたし」の視点から世界を記述することが知の研究の地平を拓く、ということをスローガンとして掲げ、近年認知科学の研究分野で取り組みが始まっている「一人称研究」は、研究者を「広い意味でのデザイナー」として捉える（藤井 2015, p.152）。「研究するということは新しい概念や原理や実体や現象をデザインする」ということであり、「知の境界の探索方法や知の境界において創り出したものごとを人々に伝える方法を考案し、実行」するのが研究者の役割であるという（同）。研究者も一人の生活者であり、その生活者としての実感がすべての研究の出発点になっているという点を見逃さない（自分ごととしてとらえる）ことがここでは重要となっている。それは研究主体の人間性（研究者はその人の育ってきた環境や人生経験、その中でおのずと得られた考え方の偏りなどを含んだ存在

として捉える)が出発点となっているという意味でもある。一人称研究は「そのひとの人生背景、性格、ものの考え方という個別具体性を排除せず、自分自身の眼で見ている世界とその世界を見る自分の意識とを、一人称視点で記述したデータを基に、知の姿についての先見的な仮説を立てる研究」であるという(諏訪 & 藤井 2015, p.164)。ここにおいてすべてのカギを握るのは、この主体の個別性である。この発信元の個別性が弱ければ、唯一という意味における「ユニーク」な研究結果には至らない。言い換えれば、独自の感覚で新しい知を世に知らしめる「デザイナー」としては大成しないだろう。

この研究者としての個別性を排除しないことの利点は何か。それは研究主体の人間としての偏りを是正しないまま、その偏ったところから見える世界をむしろ一つの可能性として主張しうる点にある。そしてその個別性の証として、身体感覚を通して得られる知のあり方を重要視する。

6-1-3 主体の感じた身体的実感を切り離さないことが研究の重要な要素となる

研究者として明らかにしたいことがらについて、自分でデザインし自分でその意味を見出し、「自分なりの意味を見出せた知識や情報」こそ自分にとっての研究意義につながると思うのが、一人称研究のあり方である。情報社会極まる世の中にあつて、ともすればこの「自分にとっての意味」を忘れがちな時代であり、この点において一人称研究は重大な問題意識を投げかけていると考えている。もちろん研究は自分自身を超えた社会にとっての意義を明らかにするためにあるものである以上、「自分にとっての意味」だけで終わっては研究の意義は見出せない。しかしながらその出発点として、たとえそれが偏狭の極みとも言えるような些細なこだわりであっても、あるいは特殊な人生背景に彩られた偏りの中で見えてきた世界であっても、その研究主体が自身の身に引き受けてその意味を見出すからこそ、当の研究は重要なのである。研究の出発点に「この問題を明らかにしたいのは他ならない自分である」という視点を忘れないことは、研究の原点を思い起こさせる重要な契機となるに違いない。自分ごとの欠如したふるまいは、他者への配慮・想像力を失わせ、他人の心の痛みのわからない、思いやりを欠いた人間を生み出すことにもつながっている(諏訪 & 藤井 2015, p.5-6)。本研究の世界でも同じことが言えるだろう。自分が見えた世界から学生を見ようとせず、努めて客観的なデータを指標として問題をとらえようとすると、一人ひとりの個性がおのずと捨象される。教師として、一人ひとり異なる学生への感じ方が、研究成果の陰に消えていく。気づけば彼らの個性を無視するだけでなく、研究主体としての自分自身の感じ方も研究データに溶け込み、なかったことになっていく。そのような研究成果が、当の研究主体である筆者にどのような意味があるのか。

6-1-4 「偏り」「こだわり」「独善」を剥がすことがかえって研究の妨げになる

もっとも出発点における主観的視点の重要性を明らかにしたところで、自分を自分でどのようにリフレクションするのかという手続き上の問題が解決したわけではない。それではリフレクションに他者が介在しない〈自己内リフレクション〉は、どのような方法を取ることに「研究」たりうる道は開かれているだろうか。

この点については藤井（2015）も、「一人称研究の方法論における重要な課題の一つは、一人称研究が創るものごとが独善的なものごとや独りよがりなものごとに陥らないようにすること」と警告している（p.162）。藤井はそれを論文としてまとめる際の記述法における配慮面から自身の見解を述べているが、筆者の見解は藤井のそれとは根本的に異なる。そもそも一人称を冠する研究から「独善的」「独りよがり」のレッテルを剥がすことは可能なのだろうか。一人称の研究であることを認めた時点で、この「独善性」の偏りもまたその身に引き受けることで、改めて見えてくる意味もあるのではないか。

6-2 リフレクションの中で自己変容すること—澤本実践との対比から—

改めて本論が目指すのは、筆者自身の文学を教材とした大学での授業実践を振り返り、学生たちの自己形成に資するものとして文学の教材的価値を探究するとともに、授業者としての筆者自身の教師としての経験についてナラティブ的探究（NI）のアプローチから問い直すための理論的基盤の構築である。自分自身の授業をリフレクションし、授業改善および教師としての経験の深化に役立てる研究は、他にも、稲垣忠彦の授業カンファレンス（1986）、吉崎静夫の再生刺激法による方法等（1991,1996）、藤岡完治のカード構造化法（2000）等、すでにさまざまな研究成果がある³。その中で澤本（2016）が提唱する授業リフレクション研究は、「教師が自分の経験について深く考える営みを、時間をかけて積み重ねつつ発展するもの」（p.25）として長い時間をかけ教師の授業経験を深化させていく、独自の方法と言える。多くの授業リフレクションが、一回の授業をいかに効果的にリフレクションするかに主眼を置いている中で、澤本の授業リフレクションの特色は、教師の授業経験を「子どもが大人に成長する過程」になぞらえ、長いスパンの中で教師を育てようという視点がある。

澤本の方法の特色は、リフレクションの形態を「自己リフレクション」「対話リフレクション」「集団リフレクション」の3つのタイプに分類した上で、その循環が教師を育てるといふ考えのもと、はっきりとそのサイクルを示している点にある（図1）。

3 日本における授業研究の系譜については、三橋（2003）鹿毛（2007）を参照した。

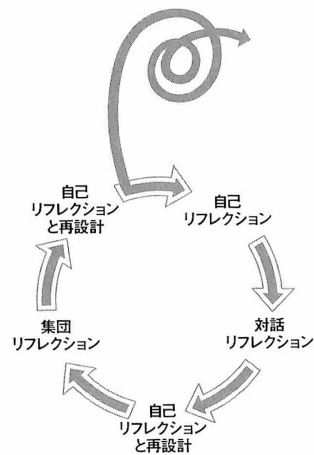


図3：授業リフレクションによる
スパイラルな研究展開例

図1 澤本（2016）が示した授業リフレクションのサイクル（p.26）

吉崎（2015）によれば、澤本の授業リフレクションを通して行われる授業研究の目的は「教師が自分の教育実践の振り返りをとおして、自己の教育実践上の弱点とよさを自覚し、力量形成を実現する」ことであり、その中で「自己リフレクション」は「自分の授業を第三者にもわかるように的確に記述し、自分の授業実践の意義や問題点を明らかにする」。その上で「これを内省的に自己内対話で進める」方法という⁴。ここでポイントとなるのは、①〈自分自身の授業経験を客観的に伝わる書き方で記述する〉②〈自分自身で意味づけ、問題点を焦点化する〉③〈その行程はすべて授業者が行う〉ことである。これは自身の経験をいったん「意味の領域」として擬似空間に置き換え、その経験に自分自身でかたちを与えた上で、すでに②として「意味づけ」の時間の中にいる授業者が、擬似空間の中でその意味を「丁寧に吟味する」営みと言い換えることができるのではないか。すなわち、授業者が擬似的に開いた〈リフレクション〉の場の中で、まずはいっさい他者を介在させずに自分にとっての「意義や問題点」を明らかにする作業である。

筆者にとって、澤本のリフレクション方法の方法論的魅力はまずはこちらにある。これはまさに、NI空間に自分自身の問題を上げ、意味付け、自分にとっての意味を引き出す営みである。ここで焦点化された問題は、授業者が自分自身のリフレクションによって出てきた「意義」なり「問題点」となる。それを次に生きられた経験の中の「対話リフレクシ

4 引用は日本女子大学教職教育開発センター カモミール net マガジンバックナンバー（ダイジェスト版）より http://www5.jwu.ac.jp/laboratory/kyoshoku/magazine_201502.html

ン」の場に降ろし、その場の仲間と問題点を共有するのである。

ここには克蘭ディニンの言う「語り直し—生き直し」のサイクルが前提とされており、「人生のカリキュラム」として教師の経験を捉えることに結びついている。その意味において本研究が志す方法に限りなく近い。しかしながら大きな違いもある。それは何よりもまずは、他者と出会う前の「自己リフレクション」の捉え方である。

澤本は、自己リフレクションは「自分ひとりの考えではひとりよがりに陥る危険性があるので、他者との対話を重ねて、自分の実践を対象化し、見直す経験が意味を持つ」という (p.25)。澤本の方法において自己リフレクションは、経験の対象化としての出発点以上のものではない。授業リフレクション研究全体から見ると、むしろリフレクションそのものは、その「ひとりよがり」を是正するために他者と関わるところ、すなわち自己リフレクションの後から始まっているような位置づけとなっている。しかしそもそもリフレクションの本来の目的が経験を振り返ることを通して「変容」することにあるのならば、「自己リフレクション」とはその行為そのものに、自己変容する力を備えているはずのものであるのではないか。そのような観点から自己リフレクションの意味をとらえ直すとき、自分自身で自分を振り返るこの自己リフレクションに備わっている、自分で自分を変えていく力に着目することで、リフレクションの出発点としての意味は変わりうる。結果として、その後のリフレクションの内容も、授業実践者にとってさらに豊かなものに変わるのではないか。

6-3 「あるがままの自分」の受容がリフレクションの出発点

ロジャーズ (Rogers 1961) は、On Becoming a person と題した講演の中で、彼自身が長年のカウンセラーとしての経験から学んだ重要な事柄の一つとして、自分自身が本当に変化するのは、「自分自身の経験によく耳をかたむけ、自分自身であることができる」 (p.21) ときということを強調している。ここで「自分自身であること」とは、「あるがままの自分」であること、すなわち「まったく不完全な人間であり、自分の望みどおりにいつも能力を発揮できるような人間ではないこと」を「たやすく受容できるように」なることを意味している。自分の不完全さや至らなさを受け入れることができたとき、人は自らの意志で、自然に自分を変化させられるということである。

ロジャーズは続けて、「他人の評価は私の指針にはならない」ということも述べる。「他人の断定は慎重に聞き、十分考慮すべきもの」ではあるものの、「私の指針」とはなり得ないという (p.29)。指針となるのは、あくまでも自分の中の「直接経験」である。自分自身の行いに対して本当に変化を望むときに注意を傾けるべきは、それがどんなに考慮に

値する適正なものであっても、最終的には他人の評価がすべてではないということである。自分自身の「経験の中にある秩序」(p.30)、すなわち「大きな経験の中に存在する意味や法則性や秩序を追求していく」という「私の中にある意味への欲求を充足させる」ことが、結果的に自分を受け入れ、他者に対して心を開くための王道だという。

ロジャーズの考えのもとでは、「私たちはあるがままの自分を完全に受容する」まで、現在の自分を動かすことはできず、「偽りのない本当の人間関係」も築けない。不完全で思いどおりにならない自分自身を理解し受容できてはじめて、その人は他者をも理解できるようになるという。ロジャーズにおいて「理解する」とは、自分の考えが変化することを恐れないということ、そして他者の自分とは異なる考えを受け入れる度量を持つということである (p.23)。自分自身の内側に目を向け、自分自身を受け入れることができたとき、はじめて等身大の自己と他者が見えてくるということになる。そしてそこに自分も他者も変容する場が拓かれるということになる。

ロジャーズを経由して「自己リフレクション」そのものの持つ力を見つめ直すことではっきりと見えてくるのは、自分自身の内部で「なぜ自分はそのような行いをするのか」「自分はどのようなことに不完全さを抱える人間なのか」などという省察を重ねることが、自分自身のありのままを受け入れ、変わりたいという主観的な欲求を生み出し、結果的に他者に対して心を開くことで本当の意味において自分も他者も変容するリフレクションの場を拓くことにつながるということである。だからこそ長い時間をかけて自分自身の経験を深化させ、人生をかけて自らを立て直していくことを目的とした〈リフレクション〉においては、そのスタート地点において何よりこうしたいわば土₁な₂ら₃しが必要なのではないか。他者の評価に自らを晒す前に、自ら変化を受け入れ、他者とともに変わりたいと要求できる構えをつくる必要があるのではないか。

それでは改めて、どのような方法でこの土₁な₂ら₃しは行われるべきか。ショーンが「行為の中の省察」は人間研究に拓かれた「科学」とであると述べていたように、ロジャーズも、この経験の内的秩序の追求を「科学的活動」(p.31)と呼び、その方法を追求し続けた。紙幅を割いて「自己リフレクション」の重要性を指摘した本研究においても、ここで改めてこの土₁な₂ら₃しの段階を、自己内で行われる〈リフレクション〉の循環（以下〈自己内リフレクション〉）とし一つの「科学」として、その方法を整理する必要があると考えている。

7 〈自己内リフレクション〉による「学び続ける教員像」の方法論的構造

このプロセスを簡略に説明したのが、下図である。ここでのポイントは、リフレクションをする授業者は、自分の問題をいったんNI空間に持ち込み、その二つのリフレクション空間のどちらも自分として、自己内での対話をしている。またこのときの授業者は生身の存在とは別の〈授業者〉として、NI空間の中での存在である。そしてこれらの一段高いところでの操作によって見出した「意義」「問題点」は、純粹に授業者自身が意味づけた内容となる「自分にとっての意味」に他ならない。その上で、この内容をもって実際の授業の中で他者とつながっていくのである。

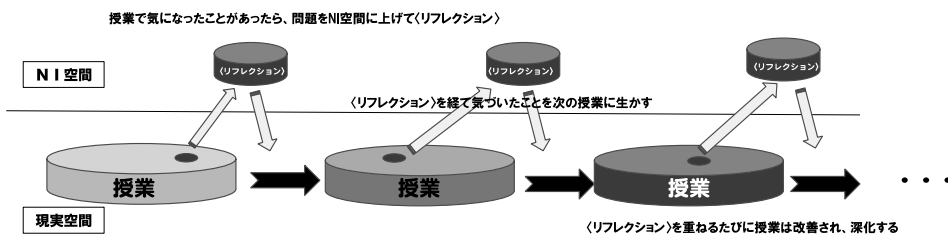


図1 〈自己内リフレクション〉による授業改善のプロセス

大事なことは、ひとつにはリフレクションの出発点において、授業者が自分にとっての研究課題を引き出すということであるが、しかしながらこれがまたすべてではないということである。この授業者にとっての本当の目的そして乗り越えなければならない課題は、実際の授業における学生との対話、討議である。NI空間で見出された「自分にとっての課題」としての〈自己内リフレクション〉はあくまでも方法であり、毎回の〈リフレクション〉は、実際の授業における問題点なり課題なりを抽出し、現実空間とは別のところでその起こった出来事を相対化することで気づきを得、それを次の授業改善に役立てるため、次なる「スタートライン」を定めるためのものである。そして何よりこの実際の授業改善の目的は、授業によって授業者がよりよく学生と出会い、学生達が授業を通して何がしかの学びをよりよく獲得することである。言い換えれば、授業を通じて授業者と「他者」としての学生がよりよく出会うことである。すなわち〈自己内リフレクション〉の本当の成果は、その先にある、「他者」との出会いの場においてである。

べてるの家の実践でも、当事者研究の意義は、その研究によって「仲間と連帯」することであり、研究が「他者」に向けて発表されることにあり、つまりは、その外側に「他者」

がいて初めて意味を持つということであった。だからこそ、ここにおいて自己をリフレクションするという行為とは、閉じられた、自己満足の成れの果てではありえない。むしろそれは授業を「自分ごと」としてとらえ、その確固たる軸をもって最終的に「他者」とつながるスタートラインたりうるのである。

克蘭ディニンがNIに大事なものは「生き—語り—語り直し—生き直す」その繰り返しにあると強調していることの意味がより鮮明に伝わってくる。生きることは自分の生を引き受けること。だから「語る」のだ。語りの主人公は自分自身でありそこには主体性がなければならない。また「語る」という行為には相手がいることで初めて成り立つものである。だからこそ、ここでは他者と出会って得られる「語り直し」にこそ大きな意味がある。他者に穿たれ、その影響の大きさに、ここでいったん自らの語りが崩れることもあるかもしれない。しかしその時にロジャーズが言うところの「あるがままの自分」を引き受け、「自分自身である」ことを受け入れてさえいれば、それは必ずや「生き直し」につながるはずである。不完全な自分を認め、「偏り」「こだわり」「独善」を「正す」のではなく「受け入れる」という選択が、私たちを「反省」「省察」（他者との比較の中で自身を批判的に振り返るという意味での）とは違う意味での「リフレクション」（自己と他者の差異を認め、偏りを生かすための方向性を問う）へと誘うと考えるからである。

このNI空間を通しておりなされる一連の〈自己内リフレクション〉を、改めて本研究における独自の方法論として位置づけたい。〈自己内リフレクション〉は循環する。最初の〈リフレクション〉で見えてきた「意義や問題点」は実際の授業における他者との対話に引き継がれる。筆者はここで他者とぶつかり、自己の生き方を問い直される中で再び自己を問われるが、ここで得た「意義や問題点」は、次のステージの新たな〈リフレクション〉へと引き継がれる。そのようにして生涯をかけて〈リフレクション〉を繰り返すこと—自己内で行われつづける〈リフレクション〉の循環—は、中央教育審議会で昨今問われている「学び続ける教員像」⁵につながるための重要な使命とも考えている。

8 〈リフレクション〉の循環の向かう先には何があるか

本論において「循環」とは、永遠にその範囲を繰り返す営みではない。循環しながらも

5 文部科学省中央教育審議会答申平成24年8月28日の中で、「これからの教員に求められる資格能力」として、「教職生活全体を通じて、実践的指導力を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識技術の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」とまとめており、これをもって「学び続ける教員像」の確立としている。

あるベクトルを持ち、螺旋状にその位置を変えて行くスパイラル型の循環に他ならない。それではこの循環はいったいどこへ向かうのか。それは筆者の研究主題への接続にも関連する、重要な観点である。

8-1 リアリスティック・アプローチの方法

「反省」「省察」という意味におけるリフレクションは、ともすれば批判思考に陥りやすい。「なぜ上手くいかなかったのか」「どうすればよかったのか」というところに気持ちが行けば行くほど、人は自分自身を責めがちである。リフレクションを「変化を促す振り返り」と定義づけ、あくまでも「変わりたい、というポジティブ要素」に働きかけることを主眼とした、コルトハーヘン (Korthagen 2001) のリアリスティック・アプローチ (以下 RA) では、努めてリフレクターの思考がマイナスに向かわないような配慮がなされている。RA を教師のリフレクションワークショップに活用する教師教育学会では、とりわけコア・リフレクション (Korthagen 2013) を重要視する⁶。私たちは「行動を振り返って何かに気がついたつもりでも、実際に行動を変えるには至らない」ことがあるが、それはなぜかと考えると「その人の核となるよい資質」「その人の目標」「アイデンティティ」「信念」といった「コア・クオリティ core qualities⁷」と行動が結びついていないからという。だからこそ、その人が何らかの変化を望んでリフレクションしようというならば、最初はこの「コア」の部分に働きかけたアプローチが必要となる。

ここで大事なことは、RA はその方法がそのまま「課題解決」を見出すものであり、何よりも、当人の「自分自身を一步踏み出す何かに出会いたい」という欲求が必要であるということである。何か自分に不都合な状態が生じているときに、その原因をたとえば対人関係や自分自身の立ち居振る舞いなどに求め、答え合わせをするようなものとは根本的に異なるものである。またその人が個人の資質を揺るがすような内的変化を望んでいない場合もそぐわない (たとえばリフレクションの機会にただ評価や賞賛がほしだけというケースは当たらないということ)。あくまでも「その人のポジティブな部分やその人が信じていることにじっくりと焦点を当て」、その人にとって安心できる環境の中で大きな変化が起こることを支援することを目的とするものである。その意味において、RA の目指

6 コア・リフレクションに関する本文での説明は、当該研究会が発行する教員研修・教員養成テキスト第3版 (2014) も参照している。

7 コア・クオリティについてコルトハーヘン (2013) は、それが Ofman (2000) に借りた用語であり、外側から身につけた能力としての competencies との対照化から、この用語があくまでも本質的な要素 (essential aspects) を持つ qualities であることを強調している (pp.16-17)。

すりフレクションとは、「反省」ではなく、「受容と共感、肯定の中から生まれる新しい自分の発見」であり、「何をすればいいか、何をすべきか」を求める「行動志向型の省察⁸」ではなく、自分が「どうして今ここにいるのかを問う」、「意味志向型の省察」である（教師教育学会 2014, p.17)）。

この「課題解決は一切求めず」「どうすればよかったかを問わずに、なぜそのようにふるまったのかを考える」意味重視のリフレクションの成果は、結果的にロジャーズが求めた「あるがままの自分」の受容に結びつくものと筆者は考える。「本当はどうしたかったのか」「何がそれを妨げていたのか」を問うことは、そのまま「理想どおりにはふるまえない自分」「それでも必死になってそこに向かっている自分」のありのままの認識につながっている。

だからこそ、一歩間違えたとこの問いはそのまま「だから自分はダメなんだ」という「自己否定」にも結びつく。それを何とかネガティブな思考に向かわないように方向付けて、「自分自身を一步踏み出す何かに出会いたい」と願う人をその波に乗せて行く必要があると筆者は考えている。

8-2 リフレクション行為において見出された〈解決策〉とは

このプロセスは、別の見方をすれば、まさにナラティブの仕事である。そもそもナラティブは、語ることでその真実を見出すことを目的としてはいない。本研究においても、その人が意味の領域においてその人にとって納得しうる〈真実〉ないしその人にとって納得しうる〈解決策〉を見出すための方法であることを強調しつつけた。その方向性において RA に学ぶリフレクションは、確かに、個人の内的成長という意味において「変わりたい」「何かを乗り越えたい」と志す人に、自分にとって納得しうる意味を見出すものとしての〈リフレクション〉を見出すための方法に他ならない。

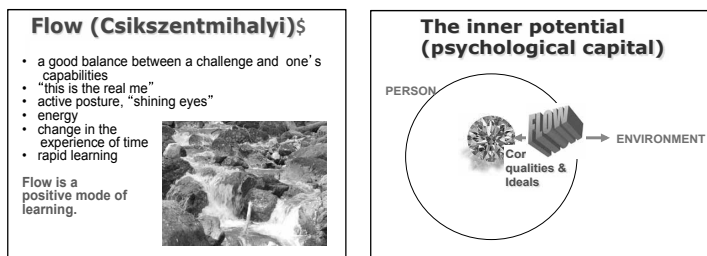
このコア・リフレクションにもとづく教師のためのワークショップを世界規模で展開している Kim&Green は、実際のワークショップの中でチクセントミハイのフロー理論を強

8 引用文献における「省察」は、reflection の訳語として用いられている。

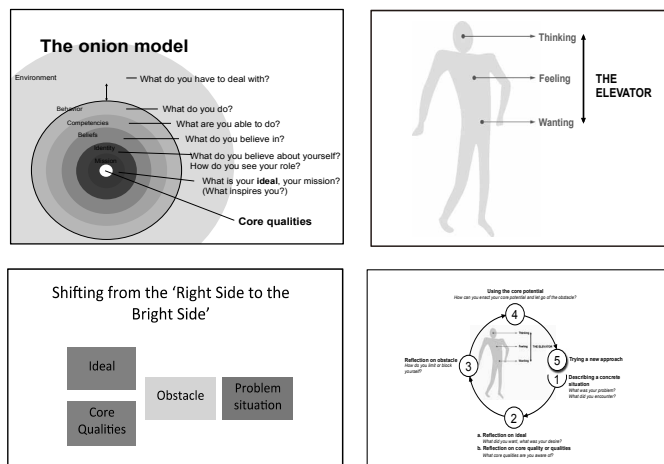
調している⁹。自分自身の「コア」に働きかける際に、常にこの「フロー」の感覚をあいだにはさみ、働きかけることが自分にとってよりよい変化を引き出すものになるということ、を、コルトハーヘンのオニオンモデル（註 10 参照）と重ねながら強調していた。

実際のワークショップでは、今抱えている自身の問題を語りながら、常に「あなたは何を信じているのか」「その場所におけるあなたの役割は何か」「あなたの理想、使命は何か」「何があなたを駆り立てるのか」などといったその人にとっての「強み strengths」「芯にある性質や理想 Core qualities and Ideals」を思い起こさせる配慮がなされていた。一方でそれに対して現実はどうであるか、何がその人との「強み」「理想」を妨げているのかを言語化することが大切にされていた。その上で、この「理想」と「現実」の往還の中で参加者は、自然と「自分にとって納得しうる」〈解決策〉を見出すに至るような働きかけがなされていた¹⁰。ワークショップ参加者の中にはこの予定調和的な終わり方に難色

9 ワークショップ資料 Kim&Greene Introduction to Core Reflection (The Third Roundtable Meeting Asia-Pacific Network for Holistic Education 6-8 June 2015)



10 ワークショップでの実際の方法としては、下記図「The Onion Model」(左上) および「The Elevator」(右上) という二つのツールをベースに、ALACT Model に基づいた 4 枚のカード (左下) の上を実際に引き来しながら身体で考えるという方法を取っていた (右下図)。



を示す声もあった。しかしここで大事なことは「私はこの解決を望んでいたのだ」と思えることなのではないか。それがカッコづきの〈リフレクション〉の要なのではないか。それは実際にワークショップを体験した筆者自身の実感でもある。

このことは本稿で明らかにしてきた〈自己内リフレクション〉においても同様である。自分自身の「危機」がワークショップの参加時期と重なったこともあるが、筆者自身、ここで自己の内部で自分にとって納得しうる〈解決策〉を見出せたことは、大変大きな強みとなった。もちろん筆者はこの〈解決策〉をもって自分自身の抱える課題を解消したわけではない。この〈解決策〉はあくまでも次のステージへと携える新たな課題でもある。〈解決策〉は次なるリフレクションサイクルの、新しい出発点なのである。おそらくは教師として生きつづける中で、一生涯続く〈リフレクション〉の循環中の一つの過程に過ぎない。しかしその過程の中で問題を外在化できずに苦しむ状況には、そのような〈解決策〉というそのつどの次なる出発点の確認が必要なのではないか。この時は「これが自分にとっての答えに違いない」と思った〈解決策〉が、次のリフレクションのステージで簡単に覆されてしまうことは多分にあるだろう。しかしその過程が次の「気づき」を生み出すということもある。「自分は目の前の学生たちをどのように育てたいのか」「自分は教師としてどのように生きつづけたいのか」という問いに対する自分にとっての解答、本質の部分がぶれさえしなければ、ステージごとに〈解決策〉が覆されても、それが次の支えになると考えている。

8.3 〈リフレクション〉を支える自己内部の揺らぎ

ところでこの〈リフレクション〉の循環を支える「芯」あるいは「強み」とはそもそも何か。この下支えへの着眼こそが、本研究において掘りどころとする独自の〈自己内リフレクション〉の要である。既成のリフレクション方法を応用する形では済まなかったために紙幅を割いてここまで述べてきた重要な根拠でもある。

ここではメルロ＝ポンティ（Merleau-Ponty 1945）が「語られた言葉（parole parlée）」および「今語ろうとしている言葉（parole parlante）」という二つの種類の「言葉」で説明した内容に、コルトハーヘンが自説を語るために利用した冰山モデル（図

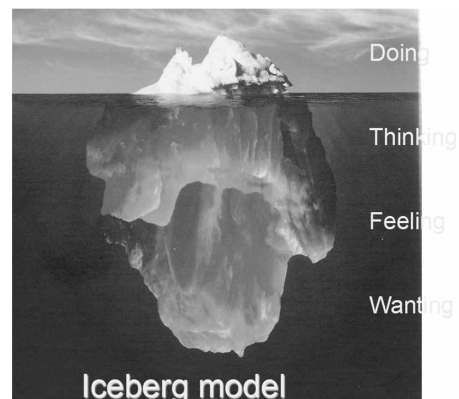


図2 冰山モデル（引用は註9に同じ）

2) を重ね、考察を加えたい。

私たちが発する言葉「語られた言葉 (parole parlée)」は、氷山の一角である。それは常に「今語ろうとしている言葉 (parole parlante)」に支えられている。〈形ある parlée としての言葉〉(以下「言葉」)は、〈その形になろうとして動く parlante としての言葉〉(以下「ことば」)のダイナミクスに支えられている。言い換えれば、目に見える形であられた「言葉」は、その言葉になろうとして動いた可能性としての「ことば」を前提としており、その可能性をも含んではじめて「言葉」であるということである。

「言葉」にはさまざまな種類があり、いつもその人にとって「正しい」言葉とは限らない。本当に言いたいことを隠した「偽り」の言葉もあるだろう。常にその人がその発言に責任をもって発した言葉とも限らない。後から簡単に前言を翻してしまうような「なんとなく」発した言葉もあるだろう。

その一方で、大変な葛藤の末にようやく発した「言葉」もあるに違いない。それは「ことば」が「言葉」になる前に自己の内部で大いに揺らいだ結果見出したところのものであるゆえ、その過程の中で得たいわば「芯」が備わっている。これこそがコルトハーヘンの目指す「コア・クオリティ core qualities」「強み strength」にアプローチした先にあるものである。言い換えれば、この「コア・クオリティ」「強み」とは、単なる葛藤のない夢物語としての「そうでありたい理想」「そう思いたい完成系」とは違う。ここでの「理想」「完成系」とは、図2における氷山の一角である。その前提にあらゆる可能性としての「ことば」をふまえた上で、結果として見えてきた、目指す方向性としての「理想」「完成系」である。その過程の中では当然「理想通りに生きたいがそう簡単にはいかなかった現実」や「理想に向かえば向かうほど立ちはだかる現実的な諸問題」との葛藤があるだろう。そうした自分にとっての負の部分との「対話」があって得た自分にとっての「コア・クオリティ」「強み」こそが、自分にとってのぶれない「芯」たりうるのではないか。

近年、このコルトハーヘンのリフレクションモデルを表面的になぞり、上記のような葛藤のない、本来の意味での「コア・クオリティ」「強み」を前提としない研究成果が散見され、その結果としてコルトハーヘンの示した方法論が曲解されている嫌いもある。忘

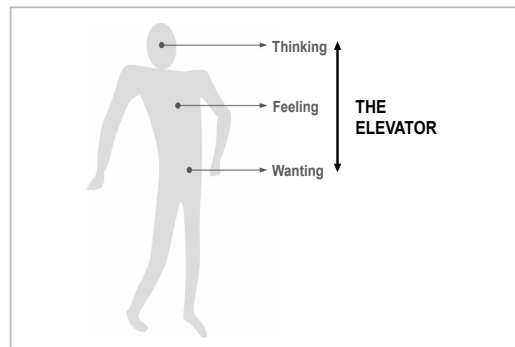


図3 エレベーターモデル(引用は註11に同じ)

れてならないのは、彼のモデルにおいては、上記のエレベーターモデル（図3）を使った問いの繰り返しの過程が大事にされているという点である。思考のレベルに上がるのは「こうありたい理想」（thinking）であるが、なかなかその通りには行かない現状がある。その時に必要とされるのは、自分の中の「感情 feeling」「欲求 wanting」に働きかけながら、何がその理想を妨げているのか、自分の中にある「理想」の「足かせ」になっている「現実」の問題について、湧いてくる感情や本当はどうしたいのかという欲求と繰り返し「対話」しながら、自分自身にとっての「理想」を問い直していく過程である。そのようにして自分自身の身体から発せられる「思い」が、自分にとって「こうありたい理想」として実感できたとき、それこそがコルトハーヘンの言う、自身のコアの部分に備わる「使命 Mission」「アイデンティティ Identity」「信念 beliefs」（2013, pp.32-33）となるのではないか。言い換えれば、リフレクションを支える「信念」は、まだ実感の伴わない標語としての目標、有言実行と称して最初に掲げる「達成目標」などとは根本的に異なるものである。そこに至る対象者のもがき、自己内葛藤を経てこそ得られるものなのである。

そしてこの「もがき」は、およそ方向の定まらないダイナミクスとしての「ことば」に支えられているゆえ、ナラティブの方法が有効となるだろう。これは本研究が〈自己内リフレクション〉の必要性として自己内対話においてナラティブの方法を求めた重要な根拠でもある。〈リフレクション〉の過程において他者にその身をさらす前に、自身の「信念」を問うこと。自分自身のぶれない「芯」の部分を見定めるために、ロジャーズの言う「人間」になること。自分の負の部分も含めて受け入れた上で、他者に心開く覚悟を定めること。そのようにして得た「生きた語り」こそ、本研究における〈リフレクション〉の循環すなわち〈自己内リフレクション〉の根幹である。

8-4 〈リフレクション〉の循環が目指す「生きた語り」としてのナラティブ

授業研究として行うリフレクションの目的はさまざまにある。「今日の授業を反省したい」「どうすればもっと授業時間を有効に使えたのかを反省したい」「技術的に上手に生徒を指揮したい」「要領よく授業をおさめたい」「格好のよい授業をして生徒からも仲間からも認められたい」などという技術的な改善を目的としたものももちろん重要なリフレクションである。しかし、そのような技術力向上を目指したリフレクションにおいてもなお、その教師本人がたとえば「教師としてこのように生徒を育てたい」「教師としてこういう人でありたい」などという自分自身の「思い」としての「生き方」が定まっていなければ、どんなに技術としての方法が身についたとしても空しい。建築家の隈研吾が、音楽のベースにリズムが重要であるように建築技術にはその裏にある「思い」の支えが必要というこ

とをとある TV 番組で語っていたが¹¹、教師にもそれは言えることなのではないか。授業技術はその裏にある「このような教育がしたい」「このような教師でありたい」という「思い」に支えられてこそ、教師としての授業技術は生きるのではないか。

だからこそ本研究が繰り返し主張するのは、教師の生き方を問うリフレクションの必要性である。それは一回性のものではありえず、生涯繰り返されるリフレクションである。自分自身がどのような足で立ち、どのような現実を抱えながらその場所に身を置いているかを問い直しつづける営みを忘れてはならない。改めて強調しなければならないのは、ここでのナラティブは、繰り返し自己を問いながら、表面的に「こうありたい自分」を語ることではない。それは単にナラティブの枠組みを利用した、身体性のともなわない方法論としてのナラティブに過ぎない。ケアの世界における治療の段階で、オルタナティブ・ストーリーを引き出すために方法として行うナラティブとは根本的に異なる。もちろん苦しみにまみれて自分のことを対象化できなくなっている段階にある人が、いったん問題を外在化するために行うこのプロセスは大変重要であるが、ナラティブとはそのような方法論として便宜的に扱われる役割だけではない。そもそもナラティブとは生きることと同義であった。生きていくために私たちは「こうありたい自分」「このように生きたい理想」を語るが、現実はそのばかりでは生きられない。この「理想」と「現実」の狭間でもがく。目の前に立ちはだかる「現実」を目の当たりにし、自分の無力さに打ちひしがれる。他人と自分を比べて途方に暮れる。一方でもちろん「巻き返し」もあるだろう。もう一度「理想」を求めて立ちあがることもあるだろう。そのようにして終生揺らぎながら生きるのが、人間の人間たるゆえんではないか。

本論では、教師が生涯教師である自己を問いつづけながら学びつづけるためのリフレクションの形として、ナラティブの方法とリフレクションを組み合わせた新しい方法論を提案した。時機を得てここで改めて強調したい。ナラティブとは本来、この人間の生きざまそのものである。ナラティブとは本来、そのようなおよそ片付かない人間の生きざまを可視化することであり、ただ都合よく自分の理想を語って「これでいいのだ」と自身を納得させるためにあるものではない。それはこのナラティブの枠組みを治療目的として便宜的に利用したナラティブ・アプローチの一つの方法にすぎない。紛れもなく本研究が求めるナラティブとは、「人間の生きざまそのものとしてのナラティブ」である。以後これを方法としてのナラティブとは区別して「生きた語り」としてのナラティブと呼ぼう。「本当はこのように生きたいけどうまく行かない」というナラティブ。「今はこのように苦し

11 サワコの朝（毎日放送制作番組）2016年5月21日放送

い状況に立たされているけれども、このままでは終わりがたくないから」ともがくナラティブ。このような「理想」と「現実」の両極で揺れるナラティブには、紛れもなく「生きた語り」が見え隠れしている。筆者がこのナラティブを用いたリフレクションの新しい形を臨床教育学の一つの成果として世に聞きたいと目論むのは、まさにこの「生きた語り」としてのナラティブを求めるからこそである。

9 筆者自身の「生きた語り」としてのナラティブが実際に引き出したもの

改めて本論の目的は筆者の研究主題である「大学での学び合いが教師と学生の自己形成に果たす役割に関する臨床教育学的研究」を明らかにするための理論的基盤の構築であった。そして実際にこの方法を通して明らかになったのは、「文学授業を通して学生の生き方を聞きたい」と願いながらも思うようにいかず、その原因がどこにあるのかを求めもがきつづけた筆者自身の混乱の跡でもあった（荒木 2015,2016,2017）。筆者は、結局諸悪の根源が自身の学生理解の貧しさに起因していることに気づいたとき、言葉を失わざるを得なかった。肝心の自分自身がいまだ実現していないことをしたり顔で学生に「理想」として語っていたに過ぎないという自家撞着に気づいたとき、筆者は立ち往生するしかなかった。その包み隠すことのない困惑が、当該研究では一つの「研究成果」として明らかになるだろう。

さらにこの中ではそのつどの〈リフレクション〉を経て得られた「気づき」が結果的に〈リフレクション〉の循環を後押しした具体的な経緯も示されている。「このように学生を育てたい」という独りよがりな利己的な自分自身のあり方を問い直し、もう一度学生に我が身をさらし、身体的に出会いなおす覚悟を決めたとき見えてきたものは、まさに本研究の主題に対する筆者自身の一つの〈解決策〉に当たる内容となった。理想のシナリオの呪縛から逃れたときに見えてきたのは他ならない、学生一人ひとりの「個別性 alternative」であった。自己形成とは、学生が違えばその内容はまったく異なるものである。だからこそ問わなければならないのは、彼ら自身の「生きた語り」としてのナラティブであった。筆者が苦悩の末に見出した、筆者自身の「生きた語り」としてのナラティブによって見えてきたオルタナティブのドラマは、筆者が出会った、そして今も出会い続けている学生一人ひとりの中にもあるということである。

おわりに 今後の課題・方向性

学生たちに「あなたはこれからどのように生きたいですか」（臨床教育学入門）「今の社会にあるのは希望ですか絶望ですか」（日本文化特講）などと問いかけて、「答えが出せない自分に絶望した」という内容の答えが返ってくることは決して少なくない。それはその人にとって自分にとって納得のしうる〈答え〉を見出せなかったという意味において筆者自身の問題としては「授業の破綻」に等しい。どんなに配慮を重ねても、必ず出てきてしまうこのような「答え」に、筆者自身何度も言葉を失ってきた。「あなた自身の問題としてではなく、登場人物になりきって答えてほしい」と求めても、必ずそのような結果を得てしまうのは、「学生の自己形成に働きかける」という行為が持つ「重さ」に他ならない。そのような時に「出口」として数多くの選択肢が用意されていることの意味は大きい。もちろん必ずしも選択肢が用意されている必要はない。「いろいろな答えがあっている」ということが、「個性」を保証するもっとも重要な要素と考えている。

一方で、もう一つのハードルもある。それは学生の全員が「授業を通して変化したい、成長したい」と思っているわけではないという現実的な問題である。先に示したように、RAに基づく働きかけが有効なのは、あくまでも本人にそのような変化に対する欲求なり関心なりがある場合に限られている。となれば、筆者が教師としてしなければならないことは、何よりもまず学生たちの「変わりたい」「成長したい」という自己形成に対する欲求に働きかけることあるいは「まだその時でない」「変わる必要がない」という学生もまた受けとめることであり、学生たちに変容の意味を問うのは、その後の話となる。

そのためにこそ、学生の個性を問い、一人ひとりのオルタナティブのドラマを彼らの中から探り当てるために、授業実践において何より重要なのは教材選定と考えている。授業実践においては、教材選定こそが重要な鍵を握る。もっともここで大事なこともまた、「何を教えるか」というところにはない。学生たち一人ひとりにとってその教材は「どのような意味があるのか」、「あなたの人生にどう響くのか」という「あなたにとって」の意味を揺さぶるところにある。文学教材を授業の中でどう扱うかについて、「文学の読み方」よりも前に、学生たちには「現実をどう生きるか」「目の前に立ちはだかる諸現象をどうとらえるか」と向き合ってほしい。そのためのきっかけとしての教材という認識を強く持っている。

そしてそれが授業を超え、もう一つの「学生とのコミュニケーション」の信頼関係を形成している一つと考えている。「この教師は何のために教壇に立っているのか」「何を求めて私たちと向き合おうとするのか」「どんな方向に目を向けているのか」この「教師の視

線のその先」のぶれていないことが、授業で関わる教師と学生のコミュニケーションには重要なことがらと考えている。授業経験の中でナラティブを方法とした繰り返しの〈リフレクション〉を通して、学生たちの「変わりたい」「成長したい」という欲求に働きかけ、その上で授業の中で「変化のあった」あるいは「何がしかの『成長』が感じられた」学生たちに着目し、その変容の意味を問い直す。同じ方向を向いて教室に集まった学生および教師が、最も本質的な「私はどのように生きたいのか」「どうして今ここにいるのか」という問いを繰り返しながら、その人にとって納得しうる〈自己形成〉の意味をとらえる。

本論を方法的基盤とした筆者の授業研究は、学び続ける教員像に資する教師のリフレクションの方法を問うものである以上、出発点としては筆者自身の一人称研究の域を出ないが、〈リフレクション〉を繰り返す中で実際に見えてきたのは、筆者自身の変化のみならず、共に学んだ学生たちの著しい変化でもあった。それは研究対象とした授業が「どのように生きたいか」という人の生き方の問題に触れるものであったことが大きいだろう。授業の中で教師が「自分はどう生きてきた／生きたいか」「何を考えて生きてきた／生きているか」と繰り返し自己を問いながら、同じ主題で学生たちに問いを投げかけるという特殊な授業のあり方が、結果的に「想定外」の新たな意味を引き出したと考えている。今後は一連の研究結果（荒木 2015, 2016b, 2017）を土台に、学生たちの「生き直し」の問題にも触れていきたいと考えている。

参考文献・資料

- 荒木奈美（2014） 自らの生き方を問い直す初年次教育—学生との『間接的対話』から、主体的な学びの意欲を引き出す—、『大学生の主体性を引き出す授業実践』，FD ネットワーク “つばさ” プロジェクト
- 荒木奈美（2016a） 04 臨床教育学入門 ・続・自らの生き方を問い直す大学教育：真の〈主体性〉を育てる教師のあり方、『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在：学生主体型授業実践集』，ナカシニヤ出版
- 荒木奈美（2016b） 教師が自分の実践をどう振り返るか—学び続ける教師の自己リフレクション方法について問う（上）自分の〈枠組み〉を壊し、他者と出会い直すために—，札幌大学総合論叢，第42号
- 荒木奈美（2017） 授業の中で教師になるということ—臨床教育学入門 2013 「距離感」という言葉をめぐって—，札幌大学総合研究，第9号
- Dewey, J. (1933) How we think *引用は kindle
- Dewey, J. (1938) Logic - The Theory of Inquiry *引用は kindle
- 藤井晴行（2015） 知をデザインする，一人称研究のすすめ—知能研究の新しい潮流，近代科学社 pp151-170
- 石原孝二（2013） 当事者研究とは何か—その理念と展開，当事者研究の研究，医学書院 pp.11-72
- 鹿毛雅治（2007） 対話によるリフレクションと授業研修，子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育

- 的瞬间」—, 教育出版, pp.201-210
- Korthagen, F.A.J. (2001) *Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社 2010)
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M. and Greene, W.L. (2013) *Teaching and Learning from Within*, Routledge
- 教師教育学研究会 (2014) 教員研修・教員養成テキスト第三版
- 目黒悟 (2010) 看護教育を拓く授業リフレクション, 教える人の学びと成長, メジカルフレンド社
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*, Gallimard
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass (金澤睦, 三輪建二監訳『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』鳳書房 2012)
- 三橋功一 (2003) 日本における授業研究の系譜図の概観, 日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究, 京都大学
- 中川吉晴 (2007) 気づきのホリスティック・アプローチ, 駿河台出版社
- 中原淳 (2010) 人生いろいろ, リフレクションいろいろ: リフレクションを整理してみた!
http://www.nakahara-lab.net/2010/04/post_1679.html
- Ricœur, P. (1983) *Temps et Récit 1*, Edition du Seuil (久米博訳『時間と物語Ⅰ』新曜社 1987)
- Ricœur, P. (1984) *Temps et Récit 1*, Edition du Seuil (久米博訳『時間と物語Ⅰ』新曜社 1987)
- Ricœur, P. (1985) *Temps et Récit 3*, Edition du Seuil (久米博訳『時間と物語Ⅲ』新曜社 1990)
- Rogers, C. R. (1961) *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin (村山正治編訳『人間論』岩崎学術出版社 1967) 引用頁は邦訳版
- 澤本和子, 授業リフレクション研究会編著 (2016) 国語科授業研究の展開, 東洋館出版社
- Schön, D.A (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith (佐藤学, 秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版 2001, 柳沢昌一, 三輪建二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 2007)
- 諏訪正樹・藤井晴行 (2015) 知のデザイン 自分ごととして考えよう, 近代科学社
- 浦河べてるの家 (2005) べてるの家の当事者研究, 医学書院
- 山口恒夫 (2007) 臨床経験のリフレクションと「教育」を語る言葉—教師—生徒間の相互作用とプロセスレコード, 臨床教育人間学② リフレクション, 臨床教育人間学会編, 東信堂
- Van=Manen, M. (1990) *Researching lived experience*, The University of Western Ontario (村井尚子訳『生きられた経験の探究』ゆみる出版 2011)
- Van=Manen, M. (2002) *The Tone of Teaching*, The University of Western Ontario (岡崎美智子他訳『教育のトーン』ゆみる出版 2003)
- 和栗百恵 (2010) 「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—国立教育政策研究所紀要第 139 集

本論文は, 平成 27 年度札幌大学研究助成制度 (個人研究) の研究成果の一部である。