

カナダにおける教育実践の考察

——対話とナラティブに着目して——（1）

小笠原 はるの

1. はじめに

この論文では、カナダの大学で行われている教育実践をとりあげ、ナラティブを媒介とした教育実践の実相と教育実践研究にナラティブ的探求という視点を導入する意義について明らかにする。

現在、大学は、学問を通して人間形成を行う「学校」から管理経営的な「企業」へと変化を遂げつつある。急速な教育改革と市場原理主義の導入により、教育は「費用対効果」で語られるようになり、多様な学生やニーズが存在しているにもかかわらず、成果が見えにくいプログラムは縮小され、少人数の教職員で大量の学生を指導・支援するといった効率優先の体制が敷かれはじめている¹。大学で行われているキャリア教育も、現在の日本の雇用システムを前提にしており、学生たちを取り巻く雇用環境はきわめて劣悪なものでありながら、それを肯定した上で、「社会」に「適応」できるようなプログラムが組まれている²。対人コミュニケーション能力まで就職面接などで査定され、狭い価値基準だけで自己肯定感が計られる。就職をゴールとしたキャリア教育では、企業就職以外のさまざまな生き方、理念や価値の共生が否定されがちであり、学生は「自分探し」をする猶予もないまま「ポストモラトリアム」時代への対応を余儀なくされ、「社会」の都合に合わせた自分を作り出す「自己PR」作業を強いられている³。

新自由主義の影響は筆者が在外研究を行っているカナダの大学でも顕著にみられる。実践を行ううえで目に見える成果が問われるようになり、また学力評価主義政策が教育現場を圧迫している⁴。個々人の知の活性化を目的とした、自主的で自由な理念にもとづいた大学教育の枠組みが崩壊した今、教師のあり方

や学生との関係性を再び問い直すことが求められる時代となっている。

カナダでは学校や教育といった、ともすると支配的な文脈や制度のもとに行われる「個別具体的」でユニークな教育実践についての研究が活発になされている。教育は支配的な知（ものの見方）を強化する場にもなれば、そこから距離をおき、また別の知（ものの見方）を生成・再構成する場ともなりうる。それではどのようにして新たな知（ものの見方）を生み出すのが可能となるのだろうか。本稿では「ナラティブ的探求」の視点からカナダにおける教育実践の一例を考察したうえで、教師の経験に関する研究を行ううえで日本の教育実践においてナラティブ的探求を援用する意義について考察する。

2. 方法と現象としてのナラティブ的探求

ナラティブ的探求は、語り（ナラティブ）に注目するものである⁵。わたしたちは、しばしば出来事を語る際、一連の物語（ナラティブ）として語っている。語りはことばから構成されており、ことばが現実を創り出し、その現実を人々が生きている。例えば、「忙しいときに限って、仕事を頼まれる」といったように、複数の出来事を否定的に意味づけることもできるし、「忙しいときに限って、仕事を頼まれるが、なんでも引き受けていたら、ついにやりたい仕事がまわってきた」というサクセスストーリーとして捉えることもできる。教師や学生もいくつもの物語からなる人生を生きており、その一部を語り合えば、その一部を通して人生や自身を意味づけていることになる。

さらに、物語が繰り返し語られ、聴き取られるなかで、ことばや語りが変化していき、その過程で新しい物語が生まれる可能性がある。どのような聴き手にどのような場面で語られたかによって出来事の意味合いも変わる。語る「わたし」と語りのなかに現れる「わたし」との間に距離が生まれることは、自身の出来事を対象化する手立てともなる。対象化された現実を見つめ直せば、より前向きな物語に変換することも可能である。ナラティブを教育実践で活かそうという考えは、このような物語の変換や創出を促進することによって、知の活性化を促し、学びの支援をすることができるのではないかという発想からきている。

1) ナラティブ的探求の特性

ここで、カナダにおけるナラティブ的探求を教育実践研究の一方法として検討してみたい。ナラティブ的探求は、カナダの教育学者であるジーン・克蘭ディニンとマイケル・コネリーによって提唱されたアプローチであり⁶、教育現場におけるナラティブという「現象」および「方法」の双方に着目することによって教育実践を探るものである⁷。その意味において、人間の相互行為に対する深い洞察を行う教師の「実践知」に関する研究といえる。教師が教室でおこなっている実践について焦点をあてた研究には授業実践記録の分析やライフ・ヒストリー研究があるが⁸、克蘭ディニンとコネリーは「個人の知 (personal practical knowledge)」は、経験から生じたものであると同時に、その個人の具体的な個別の実践において表現されたものと捉え、教師の知がどのように生成・変容し、その過程がどのように語られるのかについて、「三次元的」に理解しようと試みている。「臨床の知」は客観的にとらえられるのではなく、状況、時間（連続性）、関係性（相互作用、応答性）という側面から理解していくものであるとし、ナラティブを通して重層的に教師の実践を理解していくことは、教育実践をめぐる教師個々人の奥底にある認識や理念をも問い直すことであり、実践に対する深い省察（リフレクション）をもたらし、次なる実践の知を生み出す契機となる。

ナラティブ的探求の特性の一つに、ストーリーが「衝突する」という概念がある。教師が教室内と教室外を移動すると、個人的実践知が、その風景のストーリー化された知の文脈と衝突し、ジレンマを経験したり、緊張を感じたりする。その緊張関係を説明する手立てとして、「競合するストーリー」と「対立するストーリー」、あるいは「支配的なストーリー」と「支えとするストーリー」、また「表向きのストーリー」と「秘密のストーリー」といったさまざまなストーリーの枠組みがある⁹。

人には生きていくうえで「支えとするストーリー」があり、そのストーリーを生きながら、自己のアイデンティティを形成している。その支えとするストーリーは、ときに他のストーリーとの関係で構成しなおされ、更新される。たとえば、子どもや教室が学校での具体的な生活を通して生きているのは、「学校のストーリー」であるが、それとは別に学校文化や社会で期待されている学校のあり方としての「学校についてのストーリー」も個々の実践に影響を及ぼす。教師も、教師自身が学生や同僚との関係で具体的に生きている「教師のストー

リー」があり、それに対し、教師のあるべき姿として制度や社会が描いている「教師についてのストーリー」がある。つまり、教師は両者の緊張関係の狭間でアイデンティティを構成する立場にあるといえよう。個人が支えとするストーリーが、支配的なストーリーと対立したとき、自らのストーリーの変更を余儀なくされることもあるが、しかし、双方のストーリーを対立させたままでなく、「競合」させている状況も多い。たとえば、教師が、学校が指定したようなかたちで学生を評価しながらも、自身がよりよいと判断した方法で教育を実践すれば、学校や教室で従うべき「支配的なストーリー」を生きながらも、個人が「支えとしているストーリー」を実践していることになる。子どもが学校や親の求めに応じた振る舞いをし、「表向きのストーリー」を生きながらも、「自分（秘密）のストーリー」を大事にし、そのストーリーを理解してくれる人とわかち合うのも、ストーリーの競合を可能にしている。

人は一つのストーリーを生きているのではなく、他者との関係のなかで揺らぎながら、さまざまなストーリーを行き来している。そのため、ストーリーの枠組みは固定されたものではなく、ストーリーの現れ方に応じて変更される。いったん自分のストーリーを棚に上げ、他者のストーリーに身を委ねることによって、そこから学んだことをベースに自らのストーリーを語り直していくことも可能である。克蘭ディニンらはこれを、「再ストーリー化」と呼んでいる。たとえそれが自身の支えとするストーリーであっても、自らのストーリーを頑なに保持しつづければ、自らを支配してしまうストーリーにもなりかねない。支えとするストーリーが他のストーリーと出会うことによって変容し、自らのストーリーが更新されることによって、現実が再構成され、人生を豊かに生きることとつながっていく¹⁰。

2) カリキュラムづくりの共同性

ナラティブの探求の特性のもう一つに、教育実践を考察するうえで「人生のカリキュラムづくり」(curriculum making) に焦点があてられていることがあげられる。カリキュラムは通常「教育課程」とみなされるが、ヒューバーらはそれを「人生の道筋」(course of life)、「人生と人生が出会う場」ととらえ、学校が提示する固定化されたカリキュラムではなく、子どもと大人、さらには家族やコミュニティとの関係性のなかで「人生のカリキュラム」が方向づけられ、育っていくと指摘している¹¹。

人生と人生が会会う場は自己のストーリーと他者のストーリーが会会う場でもある。そこには何かしらの緊張や矛盾、葛藤が存在する。しかし、克蘭ディニンらはそれを否定的にとらえてはおらず、むしろ、そういった緊張関係を考察することこそが再ストーリー化をうながす契機とみなしている¹²。

学校という限られた環境で教師だけがカリキュラムづくりにたずさわるのではなく、教師と子どもが、時には緊張関係のただなかで、人生のカリキュラムをとともに模索していくということは、教師が自身の経験や知を調整しながら、教育実践を編み直すことでもある。教師が支えとするストーリーのなかに、新しいストーリーが入ってくることで、教師の知や経験にさざ波がたち、教師がストーリーの変化を受容したり、拒否したりする過程で、教師の実践知は変容を遂げていく。同様に、子どもの成長や知の育成も学びを通して再ストーリー化が促されることによってもたらされる。ナラティブ的探求では、そこで子どもが経験する緊張や葛藤を教師が支えることが「教育の核心」であるとする¹³。

このように、ナラティブ的探求では、教育を教師の目線だけでなく、子どもも含めたさまざまな角度から解釈し、そこから得られたこととそれまでの経験をすりあわせて実践のあり方を見直し、あらたな教育実践へと再構成していくことを目指している。教育実践においてナラティブを研究するということは、協働して教育の語りを探索し、「いまだ語られなかった」物語を紡いでいくことでもある。

3. 教育実践におけるナラティブ的探求

ナラティブ的探求が注目されているカナダの大学教育実践においては、教師は何を目指し、自身をどのように捉えているのだろうか。ここでは教育実践事例を通して考察する。

筆者は在外研究先のカナダの大学で、大学院の修士過程の学生30人を対象とした「第二言語教育をとりまく諸問題」(Critical Issues in Second Language Education) という授業を現地の教員とともに展開した。言語的・文化的に多様な背景を持つ教師と学習者が直面する問題(母語教育、バイリンガリズム、ジェンダー、エスニシティ、ネイティビズム、イマージョン教育など)をテーマとしてとりあげているため、参加者は個々の生活と経験で培った言語観や教育観、それに伴う自身のアイデンティティ形成について振り返ることになる¹⁴。

教育実践として大切にしているのはこの振り返りで、授業では学生も教師もともに自らに対する内省的アプローチの方法を模索した。自分が幼いころから、そして人生を通して関わってきた自分を取りまく文化・社会環境、学校との関係、ことばとの関係、他者との関係など、自らの言語観や教育観を構築してきた要素や出来事を、授業内では口頭で、授業外では文章のナラティブを通して交換し、再ストーリー化を試みるものである。

この大学では、新年度に入って大学院の演習の最小開講人数をそれまでの数名程度から40人とすることが求められ、担当教師は授業運営に頭を抱えることとなった。参加者の意見を引き出し、質の高い議論をしていくにはどうしたらよいか。そこで、大学のイントラネット上のディスカッションサイトがフル活用されることとなる。学生は事前に文献を読み、それについて記名式で自分の意見を書き、サイトにアップする。その意見に対して教師とクラスメートがコメントをするというシンプルなやりとりである。しかし、そこでは学生や教師の自己物語のナラティブが刻々と紡ぎ出され、自己が参照する価値観や偏見、表象や規範など、自分が自身について、また他者について貼り付けているものが徐々に明らかになるダイナミックなナラティブが形成される場となった。さらに、言語とその文化をめぐる考察は、個々のアイデンティティを不安定なものさせる源泉ともなり、誰かが質問を投げかけそれに応じることで、教師と学生はともに語られなかった自己の障害、不安定さ、抵抗、可能性などについても意識していくことになる。

もちろん、こういったディスカッションは授業内でも可能であるが、授業という枠組みを超えたところで、日々、いくつもの意見が飛びかい、互いの経験や求めていることが徐々に明らかになるプロセスを見ることができるのは、ナラティブを三次元的、重層的にとらえるうえで貴重な機会となる。

ナラティブ的探求を実践する上で重要視されるのは、語りがどのように引き出されるかにある。多くの学生は、自身の考えや感覚をことばにするのが難しいと感じていながらも、大体においては自分の物語を語りたがっている。教師はその語りを引き出してあげるパートナーであり援助者である。語られた内容については、教師がいったん受け止めたうえで、さらなる語りを促していく。しかしながら、ただ聴くのではなく、有効な問いかけをしていくことが求められる。その問いが、あらかじめ教師の頭の中に用意されていて、正解を求めたり、あるいは教師と同じ見解であるかどうか試している問いであったりすると、

学生は正しいことを言わなければいけないと警戒し、自由に語れなくなってしまふ。教師は自分が知らないから訊くという「無知の姿勢」で語りを聴くことが求められる¹⁵。そこには教師という役割の専門性が問われる。

ここで、実際のディスカッションサイトで語られたナラティブを紹介したい¹⁶。学生Aが「ネイティブでない教師が、自分の母語でない言語を第二言語として教えるときはどのような立ち位置で教えるべきか」といった質問を投げかけた。どのような質問に対してもコメントを返していた教師Bは、それに直接答えるのではなく、「ネイティブでない教師だったら、何を教えられると思う？」逆にネイティブの教師だったら何を教えられると思う？」という問いかけをしていった。それに対して学生が自身の体験を語り始める。「自分はフランスからの帰国子女で、中学校のとき自分より上手に話せない教師からフランス語を教わった経験がある。その教師は完璧な発音でなかったため、教える際にプレッシャーを感じていたようだ」。この語りから、学生Aが「第二言語や外国語を教える教師は生徒の前では完璧な発音で教えなければならない、そうでないとプレッシャーがかかる」という「支配的なストーリー」とともに生きてきたことが明らかになる。そこで、さらに教師Bから「では完璧な発音でない教師からは何を教わったの？」という質問がなされた。しばらくして「発音は完璧ではなかったけれど、文法をとてわかりやすく教えてくれた。だから、わたしも言語を教えてみたいと思うようになった」という「支えとするナラティブ」が引き出された。その後、他の学生たちからも、ネイティブの話者である教師による言語教育を受けた経験とノンネイティブの教師による教授法をめぐるストーリーが次々に語られたのち、最初に質問を問いかけた学生Aが「英語は自分の母語ではないので、完璧な発音はできないとしても、学習者と同じようにその言語を学んだものとして、学習者のつまづきや悩み、苦しみは、誰よりもわかる。自分も経験している。だから、学習者の言語学習で役立つことを教えることはできるのではないか」と語った。この語りこそが「再ストーリー化」である。

教師の側にはこれはきっとこうに違いないという物語が想定されがちである。しかし、このやりとりから見えてきたことは、教師の考え方を柔軟にし、無知の姿勢で問いかけをするということは、ナラティブを引き出すだけでなく、ナラティブの多様性にもつながるということである。聞かなければ、その学生が経験した世界は何も明らかにならないということを教師Bは自覚し、即座に解答・解決しなければならないという圧力から自分を解放していた。ナラティブ

は何かの問題に対して早急に答えを出したり、すぐに効果があるという特殊な技法ではなく、人間理解への地道な作業といえる。わからないところを聴き合い、お互いに対話しながら、知りたいと思ったところ、気になるところに焦点をあてる。ディスカッションサイトに参加している学生は、どのような気持ちでそれを語っているのだろう、何かしらの思いや期待があるのではないか。語られなかったこと、声にならなかった気持ちの存在に気づくことで、学生自身のそれまでの人生や考え方、信条が語り方に関係していることがわかってくる。学生の心の奥底からの語りを教師は真剣に受け止め、対話をし、それを深めることによってお互いを理解し、知を生み出していく。それがカナダの教育実践におけるナラティブ的探求としてあらわれていた。

その探求は「変容の過程」の究明である。他者がどのように感じるのかについて問いかけをし、それに対して「わたしはこう感じる」といった主張がなされ、クラスメートがそれを傾聴して受けとめる過程、さらに自らの考えが変容していくことに気づかされる過程といえる。最初はほんやりとした、とぎれとぎれの断片的なナラティブであっても、次第により具体的で核心をつくようなナラティブが語られることもある。ナラティブが変容していく過程での教師の役割は大きい。ナラティブは追体験し、繰り返し語られ、聴き取られることで可能となる学びである。さまざまなレベルでの熟考と意識化というこの作業を通して、ナラティブが共有され、別の視点にさらされることによって、自分を支配していたナラティブや自分が支えにしていたナラティブに気づき、それがあたらしい知を生み出す契機となるのではないだろうか。

授業を実践している教師 B にこのディスカッションサイトの活用目的についてインタビューをしたところ、「授業の内容を学生に理解させ、彼らに知識を身につけさせようとするものではない」といい、「教師と学生が互いを観察し、それぞれの考えを深く理解するための場」と位置づけていた。さらに「教室という空間を離れた世界で、学生たちがいつ、どのように、何を考え、それをどのように表現するのかをできるだけ知り」、必要に応じて「学生を支援する手立てとしたい」と述べた¹⁷。ここには深い人間理解と援助の思想が感じられる。

教室で学生が授業内に語るナラティブと、その学生が教室を離れたときに語るナラティブは、当然ながら異なるものである。教室で行う教師の推測や理論は、授業内という視点から学生の経験世界をみるものであり、その瞬間の子どもをとらえるものではあるが、常に変化し、動いているダイナミックな経験世

界をとらえる足場にはなりにくい。人はいったん理解したと思っても、また一皮むけて別の顔が現れるものである。ディスカッションサイトという教室外でのやりとりを観察することは、さまざまな顔を観察することでもあり、また教師という役割をいったん棚上げておき、そこで何が起きているのかを無知の姿勢で学び、そこからさらなる問いかけを発することで、互いの理解が深まる場でもあった。

ナラティブ的探求の文脈に即していえば、このディスカッションサイトにおける教育実践は、授業内容の理解を促進させるものではなく、教師が学生の学びをモニターする場所でもなく、教師と学生の「人生の出会いの場」であったといえる。サイトは教師と学生が共同で立ち上げる「コミュニティ」であり、さらに教師と学生がともにつくりあげる「人生のカリキュラム」だったのではないだろうか。そこは、「ひとつの物語を共有し再生産するのではなくそれを新たに展開していく場であり、『新しい語り』、『いまだ語られなかった物語』を生み出すための場」でもあったといえよう¹⁸。

4. 教育実践研究としての可能性

ナラティブというのは変わりやすく、時と場合によっては教育実践上、混乱を生み出す可能性がある。そもそも教師は自分の専門性を基盤として、学生に対して聞くべきことを自分の枠組みで聞き、彼らの解答を評価するのが仕事だととらえるような教育を自身が受けてきている場合が多い。しかし、このような教育では、学生の知の活性化を促すような結果には結びつきにくい。ナラティブにはそうした状況を改善する可能性があり、教育実践において注目すべきアプローチといえる¹⁹。

教育実践におけるナラティブ的探求はどのような意義があるのか、ここまでの考察を通してまとめたい。まず、ナラティブ的探求が教育実践において大きな可能性を持つとされる理由が四つある。

ひとつには、ナラティブ的探求を行うことによって、教師や学生の思い、考え方、物語を理解しようとした結果、新しい関係性が生まれ、相互信頼のもとに、質の高い教育に結びつく可能性があるということだ。学生一人ひとりには個別の歴史があり、価値観がある。同じく教師にも個別の人生と価値観がある。互いの人生の歩みを尊重し、互いの語りに耳を傾けそこから学びあおうとする

ことがより良い教育を生む姿勢であるといえる。

二つ目は、教師も学生も自身の「語り」を聞き届けてくれる相手を得て、その人に語ることによって、その経験に新たな意味づけをし、価値を見出すことができるということである。こうした結果は教師と学生の共同作業によって生まれることになる。真の学びや学び合いとは、世界観を転換するに等しい経験であると言われている。人生の基盤を揺るがすこともありうる「学び合い」という経験を、自分にとって必要で、有意義な経験であると位置づけることができれば、その後の個人の生き方も変わってくる。たとえば、学びを得たからこそ、それまでには知りえなかった人に出会い、行きえなかった場所に辿りつくことができるかもしれない。また、あらためて周囲の人々の存在に気づくことになるかもしれない。このように、ナラティブ的探求によって、学びの経験を受け止め、その経験を自分の人生に位置付けることで、自身の人生の「カリキュラム」を生きることができるようになるといえよう。

三つ目は、教師と学生の関係性についてである。教師も学生も、教室での関係だけでなく、それぞれがより広い世界を生きている。しかし、教師の世界と、学生の日常生活の世界は別々であり、たとえば教室で同じ時間に同じ場で共に過ごしたとしても、授業が終われば世界観はすれ違ったままである。両者が人生も含めて共に関わることができる「ことば」が求められており、ナラティブがその役割を果たす可能性がある。「ことば」は確かにわかりやすいものではない。しかし、自分で努力したり、参加したり、想像/創造したりする余地のあるナラティブととらえれば相互理解の一助とすることができる。

四つ目として、日本におけるナラティブ的探求の実践の可能性について考えたい。日本の教育実践においてナラティブ的探求は近年になって注目され始めたことではあるが、教師や学生の語りは、すでにさまざまな形で記録されてきている。戦後の優れた実践記録や学級だより、生活綴方教育などにも、教師が子どもの学びをどうとらえ、それぞれの経験をどのように受けとめていったのかが綴られている²⁰。近年ではブログといった個人サイトにその語りの多くが見られるようになってきており、映像あるいは音声の形で公開されることもある。

日本の教育実践の多くは、生活を含めて、子どもの経験している世界をまるごととらえ、子どもの主体性を育むために行われてきたといえる。そして、今こそその実践研究をナラティブ的探求の視点から見直すことが求められている。

教育的意図やはたらきかけのすべては、子どもの主体性をくぐることで意味をもつのであるが、子どもの主体とは、『やまびこ学校』が示すとおり、知性と感情が自ら課題をつくり課題につくられる実践のなかにうまれる事態であって、あらかじめ存在するものではない。人間の選別と社会への効率的な適応のみに腐心する教育の支配的現実、子どもの主体創出の可能性をはじめから欠いているという点で、すでに非人間的なのである。感情のはたらきという角度からみた戦後実践記録からの読みかえが可能であろう。それが、非人間的な教育状況の打開に示唆するものは、小さくないはずである²¹。

ここで強調されている「非人間的な教育状況」とは、すでに確立された知や技能が存在するという前提のもとで、それを教える側が「占有して」学ぶ側に伝えていくものである。そこには「未熟で無理な子ども」に「一方的に何かを注入」し、社会に合わせた「人材」を育成するイメージがつきまとう²²。しかし、どんなに重要な知識や経験であっても、内面化されることがなければ、また一人一人の具体的な生やからだ結びつかなければ意味を持たない。わたしたちの知が、知として認識されるためには、わたしたちが何かに出会い、「能動的」に、「身体性」をもって、「他者からの働きかけを受けとめる」ことが必要になる²³。

そして他者からの働きかけを受けとめる場にはナラティブが存在する。森岡は他者との共同性が成り立つことを前提にして、語り聞くという対話をもとに他者に接近することそれ自体に落とし穴があるという²⁴。つまり、単に語り合ったり、聞きあったりするだけでは、他者は現れないということである。演出家の竹内敏晴が他者に「届く」自分のことばを回復するきっかけになったのは、竹内が大学生のころ疎開先の小学生たちに「物語」を語ったときであることを指摘し、物語（ナラティブ）を通しての自己語りを実践する重要性を述べている。

物語の実践とは、なじみのものを見知らぬものへと変容させる練習である。そして自己のなじみの物語を他者化すること。他者こそ自己の固まった物語を揺さぶる契機である。対話の中で、聞き手自身の枠組みの変更を迫られるときがある。それがチャンスである。それまでになじみのものが

見知らぬものへ変容する。このような物語の実践を生活の場で行いたい²⁵。

筆者がカナダで担当している授業では多くの学生が衝動的で自発的な存在だった。その背景には歴史や風土が関係していると考えられる。先住民が生きる土地に、移住者が住むようになり、多民族・多言語で構成されている国であり、そこでは、「違い」を前提にした教育があたりまえのようになされ、日本の教育におけるような同圧力はみられない。どのような人たちも、自分とは何者か、自分はどのように考えているのかを大切に、それを他者に伝え、わかってもらう努力を惜しまない。同時に、自分とは異なる相手を理解し、何が同じで何が違うのかをもっと知りたいというあふれんばかりの知的好奇心に満ちている。

日本の大学教育が目指すべきことは、本来、知的好奇心に満ちているはずの、しかし社会的、制度的、個人的要因によって抑圧されてしまっている学生たちの知性を活性化することであり、そのためにどのような実践を行うかについて考えをめぐらすことである。学生たちが前のめりになって、もっと知りたい、もっと聞きたい、もっと学びたいと思うようになるのはどのようなときだろうか。それにはどのようなきっかけが必要だろうか。教師は手立てを尽くして考える。そのために教育実践研究がある。ナラティブ的探求は、教師自身の知の実践に対する再考を促し、それまで停止していた学生たちの思考や感情が動きだすきっかけを生み出す起点となりうるのではないだろうか。

本稿は平成27年度札幌大学校費留学研修（国外）の研究助成による成果の一部である。

注

- 1 近年の大学教育における動向については、佐々木賢「グローバリズムの教育」pp.84-100、山本芳幹『「管理主義教育」から「新自由主義教育へ」地域から見た学校の過去・現在・未来』pp.166-175など。ともに『現代思想』vol.40-5（2002年4月）。
- 2 乾彰夫「キャリア教育は何をもたらしたのか 教育にひきうけられないことと、ひきうけられること」pp.101-109、岡崎勝「センセー、もう話し合うのをやめて、多数決で決めてください！ 擬制の民主主義と学校の‘生き’詰まり」pp.128-143。ともに『現代思想』vol.40-5（2002年4月）。
- 3 村澤和多里、山尾貴規、村澤真保呂、「ポストモラトリアム時代の若者たち（社会的排除を超えて）」世界思想社、(2012年)。
- 4 田中昌弥「教育学研究の方法論としてのナラティブ的探求の可能性」pp.77-88 教育学研究 第78

巻第4号(2011年12月)

- 5 ナラティブの概念については、野口裕二『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院(2002年)、野口裕二『ナラティブ・アプローチ』勁草書房(2009年)などを参照した。
- 6 D. Jean Clandinin, F. Michael Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey-Bass (2004)
D. Jean Clandinin, *Engaging in Narrative Inquiry*, Left Coast Press (2013)
D. Jean Clandinin, ed. *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, Sage Publications (2006)
D. Jean Clandinin and Janice Huber, *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*, Routledge (2006) など。
- 7 近年の日本におけるナラティブ研究は、二宮祐子「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 第22号 pp.37-52 (2010年)
中村麻由子「ナラティブ・プラクティスとしてのペダゴジー—ナラティブを媒介にした教育文化の編み直し—」埼玉大学教育臨床研究 Vol. 5, pp. 124-132 (2011年)
申智媛「学校改革研究における教師の経験を捉える視座」東京大学大学院教育学研究科紀要 第51巻 pp. 329-340 (2011年)
白松賢「授業／学級づくりに関する教育方法学的研究(1)—教育課程にみる「学級経営」概念の日本の特色に着目して—」愛媛大学教育学部紀要 第61巻 pp. 71-78 (2014年)を参照。
- 8 やまだようこ「ナラティブ研究」『質的心理学の方法—語りをさく』pp.54-71 新曜社(2007年)。
- 9 ステファニー・ビネガー「語り直すことと内在すること」『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ カナダの小学生が語るナラティブの世界』あとがき pp.284-292より。
- 10 D. ジーン・克蘭ディニン、ジャンス・ヒューバー、アン・マリー・オア、マリリン・ヒューバー、マーニー・ビアス、ジョン、マーフィー、バム・スティーブス著、田中昌弥訳『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ カナダの小学生が語るナラティブの世界』明石書店(2011年)。
- 11 Janice Huber and M. Shaun Murphy, *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion*, Emerald Group Publishing (2011)
- 12 田中昌弥(2011年12月) p. 84。
- 13 前掲、p. 83。
- 14 Critical Issues in Second Language Education, Provisional course outline, Fall 2015
- 15 「無知の姿勢」については、前述の野口よび荒井浩道『ナラティブ・ソーシャルワーカー “<支援>しない支援”の方法』新泉社(2014年)を参照した。
- 16 Critical Issues in Second Language Education, Discussion, Fall 2015
- 17 Personal interview. 2015年11月6日。
- 18 野口、2005年。
- 19 田中孝彦、森博俊、庄井良信編『創造現場の臨床教育学 教師像の問い直しと教師教育の改革のために』明石書店(2008年)
横湯園子、福井雅英、山内清郎、田中昌弥、亀谷和史「座談会 臨床教育(学)の創造的方法を求めて」pp. 5-32 臨床教育学研究 第1巻(2013年4月)
- 20 教師の実践研究については、林竹二『教師たちとの出会い』国土社(1990年)
田中昌弥「カナダにおける教師のアイデンティティ形成と日本の教師像のこれから—克蘭ディニンの研究グループが拓くナラティブな学校研究の検討を通して—」第13章『創造現場の臨床教育学 教師像の問い直しと教師教育の改革のために』pp. 345-370 (2008年)
北田耕也『感情と教育 教育に希望を求めて』p. 48 国土社(1992年)。
すぐれた教育実践記録として、北田は下記を紹介している p. 57
『山びこ学校』無着成恭編(1951年)

『新しい地歴教育』 相川日出雄（1954年）

『学級革命』 小西健二郎（1955年）

『村を育てる学力』 東井義雄（1957年）

『どんボコ大会』 渡部金五郎編（1959年）

21 北田、p. 48。

22 能智正博「質的心理学の教え方と学び方」『質的心理学の方法—語りをきく』やまだようこ編
新曜社 p. 201（2007年）

23 中村雄二郎『臨床の知とは何か』p. 63 岩波書店（1992年）

24 森岡正芳編著『臨床ナラティブアプローチ』p. 55 ミネルヴァ書房（2015年）

25 前掲