

〈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 (上)
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

教師が経験の中で得た専門知や実践知を可視化し、個人を超えて広く社会へと還元するための方法論的研究は、ショーン (Schön, D. A. 1983) が佐藤, 秋田 (2001) らの翻訳によって日本に紹介されたのを皮切りに、近年では主に成人教育などにおいても「経験から学ぶ力」が注目されるなど (松尾, 2011), 科学によって見出される知識偏重が見直される時代を経て、ようやくその重要性を問われるようになってきた。しかしながら、経験そのものに焦点を当て、一回性のやりとりの中で教師と学習者がどのような過程を経て経験から得た知を獲得するか、というその生成過程そのものに着目した研究は、少なくとも日本の教育界では関心の外に置かれてきた。たとえば楠田 (2004) は「学校と大学の教育革新」として、「教える人の授業を運営する『知』」に焦点を当てて、総合的に考察している。ここには方向性も内容もさまざまに多様な「知」が紹介されている。指導内容、カリキュラムを分析し、高い指導技術を志向するための「知」もあれば、「子どもや青年を理解して、彼らの悩みに対処する『知』」もある。「『知』の歴史的な考察」(p. iii), 熟練教師の「内面」にある実践知など、授業にまつわる「知」が実に多様であることがわかるが、そこには教師と学習者が授業の対話の中で生み育てていく知のことは取り上げられていない。教師がカリキュラム全体を通じて自ら育てていく、生成過程そのものの中で見出される知については触れられていない。授業にまつわる「実践知」を扱っていると思われる研究論文を当たっても、そこに取り上げられているのは、熟達した教師から得た実践知を、自身の授業改善および実際の学習者指導の中でどう生かしているかといった議論に終わっているもの

が大半である¹。

この経験の中から生み出される知はどのようにして言語化し、そして意味づけることができるのか。それによって私たちは何を見出すのか。本研究ではその方法論的拠り所をポーキングホーン (Polkinghorn, D. E. 1988) がナラティブの知 (Narrative Knowing) と名づけた、ナラティブを手がかりとした研究成果に置いている。授業の中で起こっている経験をナラティブの文脈に置き換えたときにその生成過程がはっきりと見えてくると考えているからである。ではそもそもナラティブとは何か。ナラティブを扱うことで見えてくる成果は、教育現場でもがき続ける当事者としての教師研究およびそのような教師が試行錯誤し続ける授業研究の記録の、どこに光を当て、何を見出すのか。そしてそこで生み出された知は、私たちに何を見せ、そしてどのような結果をもたらすのか。

1 ナラティブとは何か

1-1 ナラティブによって生まれる知

ギアーツ (Geertz, C.) は 1980 年に書かれた「あいまいな時代 - 社会思想の再形象化 Blurred Genres - The Refiguration of Social Thought」と題された論文の中で、この時代にはすでに社会科学が科学技術の文脈よりも人間科学の文脈で語られるようになっていた現状を明らかにしている (p.165)。「法や物的証拠」によって実証できる「事実」よりも事例や状況を説明する「言葉」によって解釈できることの方が重んじられる時代の到来をギアーツはすでに確信していた。

この頃、すでに全世界的にナラティブ・ターン (Narrative Turn) と呼ばれる思潮が社会科学的研究基盤を揺るがしていた。レヴィ・ストロース、ソシュール、バルトと名を連ねることで見えてくる文学研究領域に起こった言語論的革命を出発点とし、もとは文学研究理論の枠組みとしてあった、書かれた言葉 *écriture* あるいは発せられた言葉 (*parole*) を手がかりとし、語られた「物語」としてテキスト世界に人間の問題を置き換えることで見えてくる諸問題を探っていく方法が 1980 年代以降 20 世紀末にかけて社会科学に持ち込まれるようになっていた (リクール Ricœur, 1983, マッキンタイア MacIntyre, 1981 など)。この「言葉」を手がかりとして、「事実」よりも「解釈」を重んじる全世界的な潮流を、このナラティブ・ターンは示している。

そもそもナラティブ *narrative* とは何か。日本文化の中でナラティブという言葉ですつ

1 清道、水野、柴田 (2013) の研究には、実践者としての教師が生み出す知が生徒の学種意欲とどう結びつくかというアプローチから、ナラティブが生み出す知を明らかにしようとする観点が見られる。

きりと自国語に置き換えることは困難を極める。英語圏ネイティブの留学生に訊ねると、「ナラティブとは生きることと同義」と言う。「語り」であり、また「物語」でもあり（野口 2002）、「行為と産物の両方を含む」（二宮 2010）。これらの内容を踏まえると、語りの主体の立ち居振る舞い、語りの相手となる対象との関係性も含め、一連の発せられた言葉をまるごと含んだ証がナラティブということになる。

ブルーナー（Bruner, 1986）は、人間の思考様式を二つのタイプに分け、「具体的事象に対して一般的な法則を探究することが目的」（森岡 2015, p. 9）である「論理－科学モード paradigm mode」と、「出来事の体験に意味を与えることが目的」（同）である「ナラティブモード narrative mode」を区別し、「ナラティブモード」によって得られる「意味」の世界に着眼し、人間を扱う心理学にはこのナラティブの思考様式から、「語られた物語」、「その人によって信じられた物語」に沿って問題を解明することの重要性を示している。

ポーキングホーン（Polkinghorne, D. E., 1988）はこの時代の人間研究にまつわる思潮の流れをナラティブ受容の観点から丁寧に論じた上で、人間には「物質 material」「有機（生物）organic」「意味 meaning」の3つの領域があり、この「意味の領域」において人間を理解する上でナラティブが重要であることをまとめている。この「意味の領域」では、ナラティブとして時間を与えられ、一つの出来事としてその形を与えられることで初めて、言葉の連なりが有機的な意味を付与される。解釈によってしか生まれない「意味」があるということである。そしてそのような人間理解の方法の有効性を彼は「ナラティブによって生まれる知 Narrative Knowing」として明らかにした。

本来経験とは、人間社会の中で「現実」を生きる人間が息づき、「現実社会」の中で動きを積み重ねていくことであるが、その経験が自分にとって「よい経験」だったか、あるいは「無駄な経験」だったかというのは、あくまでもその「有機体（生物）としての経験」をいったん「意味としての経験」に置き換え、解釈することで見えてくるものである。経験によって生み出される知とは、ポーキングホーンのこの分類に即して言い換えるならば、経験を「意味の領域」に置き換えることで実現する「ナラティブによって、経験を語り直すことで見出された知」に他ならない。

1-2 片付かない人間の問題をナラティブとして語ることで見えてくるのは「可能性としての**」

ここまで社会科学の領域におけるナラティブの受容がどのように行われてきたかを管見から概観してきたが、Pinnegar&Daynes（2007）は、ナラティブ・ターンの思潮をまとめて①研究者と研究対象者との関係の変化、②データとなるのは数値ではなく「言葉」、

③問われるのは、一般・普遍性ではなく「個別性 local, specific」の重視、④科学の知だけではなく多様な知からの問い直しの4点をポイントとして挙げている (pp.7-28)。ナラティブは「語る」という行為が前提である以上、必ず相手がいる。ナラティブを通して主体にとって「他者」の存在が見えてくる。また「言葉」にはそれを発する「人間」の存在が見え隠れする。「個別性」とは、「この人」と名指しできる存在があるということである。置き換え不可能な人間が前提されているということになる。そして科学の知だけでは収まらない、「多様な知」でないと捉えられない存在とは、何を置いても「人間」である。

この変化を冷静に受け止めれば、これはナラティブが研究の領域に人間の持ついわば「ノイズ」が入るということを許している証拠でもあり、見方によってはナラティブの観点から人間の問題を明らかにするとは、その意味においてすでに公的な研究成果の提出を諦めてしまったようにも見えてくる。ナラティブを扱うとは、ある側面から見れば、「人間」を研究対象とする覚悟を決め、未だ科学的研究が主流の時代の中で荒波にもまれることを進んで受け入れ、人間の片付かない問題と正面から向き合い、我慢強く批判に絶えながら存在することを目指したアプローチのようにも見えてくる。

しかしながらもともと人間が生きるとは、先の見えない不安定な状況に置かれながら、その中で多かれ少なかれ希望をもって、あるいは状況に巻き込まれながら、あるいはただひたすら絶望的な状況に抗って、ある方向に進むことであり、そこには常に不確実性、不条理、ナンセンスが付いて回る。この「矛盾のかたまり」(佐藤泰正 2013)であり、存在自体が不安定で揺らぎやすい人間の姿を浮き彫りにするためには、そのような矛盾と正面から向き合うしかないという側面も無視できない。せめてその中に踏みとどまる中で見えてくるものを何らかの形で可視化することができれば、そこに人間にとっての意味が見えてくるのではないか。

だからこそ、この片付かない人間の問題をいったん「意味の領域」に置き換え、「ナラティブ(物語)」として語り直し、問題を照射することで見えてくる「意味」にその成果を求めるナラティブの方法には、大きな意義があると考ええる。ナラティブが人間性を捨棄しないアプローチであるかぎり、この「意味」の中には、確実に人間の諸相が現れる。筆者が明らかにしようと求めながらこれまで見出すことのできなかった「学生の自己形成のありさま」と出会う機会も見出せるのではないか。

溝上(2008)は、青年期の自己形成(self-formation)を「自己がああでもない、こうでもないといって主体的に、個性的に形づくられる自己Aから自己Bへの変化・成長のプロセス」のなかでゆっくりと育てて行く種類のものであるということを強調している(p.95)。「これが私だ」という答えを自分の中に得られないまま、その答えを求めさまよ

い生きていくのが青年期における自己形成の本質であるという。ナラティブを通して学生たちの生き直しと出会うなら、それは「さまよう」ものである以上、実証的にはっきりと「これだ」と特定できる「形」ではないかもしれないが、ある一つの生のありさまとして、いわば「ゆらめき (flickered)」の中で「確かにここにある」と言いうる「パースペクティブ (展望)」は見えてくるだろう。それは「パースペクティブ」である以上、形こそぼんやりしているが、その方向性、ベクトルが「たまたまそのように語ることで見えてきた私」であるかぎり、確固たる私ではないが「私かもしれない」という可能性の一つであることは間違いない。その意味において、そうした「可能性としての**」見出すのが、ナラティブの方法に他ならない。

2 なぜナラティブを扱うのか

本研究の方法論的出発点は、野口 (2002, 2009) らが広く日本の臨床ケアの分野に紹介した、「ナラティブ・アプローチ Narrative Approach」(以下NA)にある。『『大きな物語』の自明性のゆらぎ』(毛利2006, p.14)の中で、科学よりも人間、数値よりも言葉、普遍性よりも個性が重んじられるようになり、人間一人ひとりの「小さな物語」が問われるようになった時代の中で、このNAは、日本の質的研究分野において一つの居場所を確実に得た²。

野口は自身の研究領域である臨床社会学の立場から、ナラティブ・セラピー³を経由して、「言葉」という視点からケアの問題を考えるNAの方法と出会った。主に「医療や看護、福祉」という臨床の分野にこのナラティブの概念を持ち込み、現場で語られる「言葉」と、その「言葉」が織りなす「語り」「物語」を可視化し、そこから解決策を探る方法である。その人が何かの理由で「支配されている物語 dominant story」からどう抜け出すかという切り口から、そのままでは解決しがたい人間の諸問題に光を当て解決へと導くというのが野口の方法であった。これはそれまで曖昧でわかりにくいとされてきたナラティブを方法として戦略的に活用し、なおかつ人間のわからなさをそのままにせず積極的に意味づけていこうとする大胆かつ利便性の高いやり方であったとも言える。そのアプローチのわかりや

2 質的心理学ハンドブックの分類では、第4期としてこのナラティブ・アプローチが位置づけられている。

3 野口 (2005) はこのナラティブ・セラピーの実践の特徴を「セラピストとクライアントが共同で『物語 narrative としての自己』を構成していく実践」として説明している (pp.94-95)。「ひとは物語を生きる存在である」という観点から「自己」を一つの「物語」としてとらえるところに野口はこのセラピーの特徴を見ている。

すさから、やがてこの方法は臨床ケアの分野に限らず社会学、教育学を始め他の研究分野にも広がっていった。

実際にNAは、私たちに何をもたらしたか。「なんらかの現象」を分析対象に据えて「実践」の中で「分析」をすることに市民権を与え、「偏りのない豊富なデータの収集」よりも「語り合う互いがいかにして新しいナラティブを引き出しうるか」ということの方に目を向けたこのアプローチは、確実にこれまでの〈信憑性のあるデータを数多く収集して実証し客観性を担保して、どの人に見せても正解と言いうるものが正しい研究〉というあり方に警鐘を鳴らしている。しかしナラティブが質的研究分野における開墾に資した「恩恵」はそれだけではない。

2-1 本質主義では閉じられてしまうナラティブの生成可能性を引き出す

「言葉が世界をつくる」(野口 2002, p.17) という「社会構成主義 social constructionism」に基づく考え方が、野口の提唱するNAの根本にある。この社会構成主義は、構築主義、社会構築主義とも言われ、同じ社会構成主義と訳される語でも social construction を語源とするものもあり、揺らぎの大きい用語であるが、バーガーとluckman (Berger&Luckman) が1966年に著した『現実の社会的構成』にその起源を置き(野口, p.17)、1990年代から2000年代にかけて急速に広まっていた新しい現実認識の方法である。言葉が世界を作るのであれば、それを語る人間も、自らが構成した世界の中で生きている存在に過ぎず、私たちが見えている「現実」は、「その人がそう見えている世界」に他ならない。

ガーゲン (Gergen, K. J.,1999) は、社会構成主義を世の中に紹介する入門書の書き出しで、二元論的世界観が崩れつつある現代社会の中で、「自己」像が揺らぐ現実を目を留める。「西洋的な『自己』観—一人一人の人間は、その身体の内側で意思決定をする、理性的な行為主体である—」(p.8) という人間のあり方に関する「私たちの常識」を持ち出し、この当たり前の人間観に疑いを持つことから話を始めている。これまで私たちが当たり前と思っていた世界を疑うことが、社会構成主義の出発点である。もっとも社会構成主義の考え方については批判も多い。「自分の身体のどこかに自分の意志を司る「装置」があり、それが自らの行動を司っている」という考えが間違いなのだとしたら、私たちは自分の何を信じて、何を規準に生きていけばいいのか。

この問いに対してガーゲンは、「個人主義的な『自己』という概念を『関係性』という概念で置き換える」ことを主張する (p.8)。ガーゲンの考えでは、そもそも私たちの考えは、自分の内側から湧いてきたオリジナルなものではない。「道徳、教育、民主主義などの社

会制度やシステム」などと密接に結びついており、「互いに絡み合い、依存し合っている」(p.9)。だからこそ「自己とは何か」を問う際に大事なものは、この「囚われ」(後述の通り、本論ではこれを広く〈枠組み〉と定義づけている)を相対化することであり、そのためにまず必要なのは当たり前を「疑ってみる」ことなのである。

この社会構成主義を前提とする野口が言うNAの方法とは、まさに自分が絡めとられているこの〈枠組み〉のありか気づき、それを解きほぐすために、その人の「言葉」に着目し、その「語り」を聞き取り、その「物語」と出会い、そこにある「言葉」「語り」「物語」から解決策を探って行く方法に他ならない。

もちろんナラティブとは「語る」行為あるいは「語られた物語」である以上、たとえば「この人からはこんな話を聞き出したい」と最初から聞き出したい内容ありきのインタビューなどもナラティブの行為に違いない。そのような、見出したい世界がまず先にあり、そこへ向かうことを本義とする「本質主義」へと向かうナラティブももちろん存在する。しかしそれでは、決して見出せない「意味」がある。そして何よりナラティブの真髄はこの「意味」の生成の方にあると考えるのが、NAのNAたるゆえんである。たとえばインタビューの中での自由な会話の中で、その人の知らなかった一面が見えてきて、それをその人の性質と価値づけること、あるいは質問に答えられずに泣き出した人に対して、聞き手が「どうしても言いたくないこと」の中に何らかの「意味」を見出すことなどである。そもそも援助者と被援助者の密接なつながりによって成り立つケア行為は、後者の「意味」を絶対的に必要とする。だからこそNAは、この後者の方の意味に重きを置くためにこそ、「構成主義」の立場に立っているとも言えるだろう。NAにおけるナラティブは、一直線にゴールへと向かわない、語りながら意味を生み出していく、生成可能性を多分に含む、ナラティブに他ならない。

2-2 ナラティブは「強さ」の陰に隠れた「弱さ」を引き出す装置でもある

そもそも「ナラティブ(物語) narrative」という文学用語が注目されたのは、この語の持つ多義的な意味合いが研究者たちの想像力をかき立てたからという理由もあるだろう。「語る」という行為を指す言葉でもあり、同時に「物語」という一つの構成物を指す言葉でもある。先述したように「ナラティブ」は「生きる」という意味をも含んでいる以上、それは人間性をまるごと含む、人間的時間(生まれ、生き、死にゆく)および関係性概念(誰とどこで関わり、どのように生きたか)を含んだ言葉でもある。

だからこそ「ナラティブ(物語) narrative」は「世界を『隠蔽』すると同時に『開示』する」(毛利 2003) 性格を持つものであるということに注意を払わねばならない。私た

ちは何でも自由に物語っているように見えて、実は「ある物語のもとに経験をまとめ上げる（筋立てる）ことは、つねに別様のまとめ方を閉め出すことで達成され」（p.41）ている。その意味において「物語ることは、私たちの豊かな世界経験の可能性を閉ざすこと」（同）でもあるのだ。そして「私たちはこの事実を引き受けながら」、それでも生きるためには「物語る」しかない。「物語ることは、私たちの世界経験にそのつど完結をもたらすことであると同時にそのような完結をたえず破ること」（同）であり、人間として生き続けるとは「切れ目のない語り直し」なのである。言い換えれば、ナラティブとは〈可能性を閉ざすことで終わらないために、開示しつづける〉行為そのものと言える。

そのように考えれば、ナラティブによって生み出され見えてくる「意味」、「ナラティブによって語り直された知」とは、一面において、不可能性に裏付けられた可能性の産物に他ならない。「私たちが物語を求めるのは腑に落ちる結果のみを期待してのことではない」（鳶野 2003, p.190）。誰かが語るナラティブは、何かを得ようとしてもがきながらその途上にあることの証でもあれば、本当に伝えなければならないことを隠さなければならない苦しみの過程でもある。

鷺田（2001）は、次のように語る。

ほんとうに苦しいことについてはひとは話しにくいものだ。話したくないものだ。忘れてしまいたいということもある。どのように言っても追いつかないという想いもあるだろう。だから、そこから漏れてくる言葉は、ぶつつ、ぶつつと途切れている。だれに向けられるでもなく、ぼろっとこぼれるだけ。じぶんにとってもまだ言葉になっていないような言葉、ひとつひとつその感触を確かめながらでないと言葉にできない言葉だ。（pp.191-192）

庄井（2004）は、とある教育現場で出会った、間違ふことを異常に恐れる子どもたちを取り上げ、「失敗を恐れ、まちがいを恐れ、『弱い』自分と向き合うことを恐れる子どもたちには、子ども時代に、はにかみながらおずおずとまちがう権利を奪われてきた子どもたちではないのか」（p.21）と考察の上、このように学校環境の中で周囲の状況によって自由を奪われてきた子どもたちの「生きづらい心模様」に深い想いを寄せている。「がんばって『普通』している」（p.59）という中学生と出会ったエピソードも紹介している。

ナラティブが、その人の生き方をそのまま表しているわけではない。むしろこの二例に見るように、「ほんとうに苦しいこと」「ほんとうはこうふるまいたいこと」を言わないことで表現しているということもある。リクールはそのような形での自己表象を「自

己性 *ipséité*」として、それは「同一性の支えの喪失 *perte*」によって初めて見えてくるものとした (Ricoeur, P.1990, p.178)。メルロー＝ポンティは言葉を「すでに語られた言葉 *Parole parlée*」と「今まさに語っている言葉 *parole parlante*」に分け、後者の「言葉」の重要な意味を取り上げている (Merleau-Ponty, M.1945, p.238)。

経験を「意味の領域」に上げてナラティブとして語るということは、この〈声なき声〉を聴き取る契機ともなる。「語られた言葉」だけが真実ではない。目に見えるものだけが正しいものであるかのように語られる現実世界では決して見えてこない、解釈したことがらを真実とみなすことが許される「意味の領域」だからこそ見えてくる「意味」がある。がんばって「普通」をしている子どもの陰には、「普通」でいることを強要する（少なくともその子にはそのように映る）支配的な「物語」がある。「ほんとうに苦しいこと」を語れない人の背景には、「弱音を吐く人はダメな人、がんばって強く生きるのが正しい人」といった暗黙の「物語」がある。そのような囚われとしての〈枠組み〉を解きほぐし、その陰に隠れてしまっている「本当はこのように生きたい」という別の「物語」を見出す文脈がナラティブにはある。その「物語」の力点を変えることができれば、「本当はこのように生きたい」という「物語」が、いかにその人にとっての力になるかが見えてくるだろう。そのとき「弱さ」は力に変わる。ナラティブは「人生を結論づけ、生きることの意味を全体として完結させたり安定させたりする次元を突き超えて、私たちに生き方の絶えざる生成と変容を促す営みとなる力を秘めている」(pp.190-191) のである。

守屋 (2011) は、「教育において『弱さ』を積極的、肯定的に位置づけること」の必要性を主張する。それが「子どもたちや大人たちの苦しみを少しでも経験することにつながるばかりか、ひいては社会全体のあり方への見直しを迫ること」にもつながるとしている。ナラティブへの着眼は、語られていないことを解釈によって引き出すことをも可能にするという点において、「強さ」の陰に隠れてしまっている「弱さ」の力を引き出す契機ともなるだろう。

2-3 「支配的な物語」の発見から〈枠組み〉を相対化する

前項に示したように、野口はNAが生きることにまがく人々を問題解決に導くための一つの手段として、「支配的な物語 *dominant story*」から「もう一つの物語 *alternative story*」への転換を促す過程を示している。この考え方の根本にあるのは「われわれの人生は、なんらかの『物語』によって正当化され、鼓舞され、そして制約されながら展開している」(野口 2002, p.46) のものであるという人間観である。人は知らずしらずのうちに数多くの経験の可能性の中から、自分にとっての「筋書きに合う経験だけが取捨選択され、尊重さ

れて」いる。「語り」とは、その取捨選択された物語の結果である。そしてその数多くの可能性の中から選ばれ、語られた「物語」は、「支配的な物語 dominant story」としてその人の人生に深く根付いているという考え方である。もちろん通常はその「支配的な物語」は生活の中での経験を通して日々書き換えられながら、あるいは自分自身でその「支配」と柔軟につきあいながら自分自身の生を更新していくものであるが、時にその「支配」が災いとなって、対人関係のトラブルが生じる、あるいは内面の葛藤に苦しめられる、などの問題が生じる。

本論では、この「人が知らずしらず支配され、抱え込み、それがその人を苦しめる要因となっている物語」のことを〈枠組み〉と定義し、文学教材を通して学生たちに働きかける内容も、この〈枠組み〉からの蟬脱を一つのテーマとしている。

そして人はこの〈枠組み〉にとらわれたとき、本来であれば「本当はこのように生きたい」と願うような「生きられた経験」(Van=Manen, 1990)としての「いまだ語られなかったストーリー」を押さえ込んでいるものとする。この当事者(被援助者)が〈枠組み〉にとらわれ、語り忘れている「もう一つの物語 alternative story」を引き出し、「囚」と「地」の関係を転換させるのが、それを支える援助者の役割である。

もちろん「もう一つの物語」に気づいたところで、その人が簡単に〈枠組み〉から抜け出し、すぐに新しい人生を見出すことができるようになるというわけにはいかない。ハーマン(Harman 1992)が長い時間をかけて回復へと導いた、トラウマを抱えた女性患者の事例が思い浮かぶ。ハーマンは心的外傷を受けた患者を気の遠くなるような時間をかけ、それでも最後に自分自身の囚われ=〈枠組み〉から救い出した。とりわけその枠組みの呪縛が大きい場合は、援助者が根気よく時間をかけ何度も関わっていく必要のある大変な作業であることを実感させられる事例である。

野口は、被援助者が自分の〈枠組み〉から抜け出す過程の中で①「無知の姿勢」を取り新しいナラティブが生まれる時空間を作る、②「問題の原因」ではなく「問題そのもの」を外在化し、「問題から彼らの人生と人間関係を切り離す」、③それによって多くの「問題」に影響を与えているのは、人やものそのものというよりは、その人やものに対する自分自身のとらえ方の問題でもあることに気づく、という点を重視しており、その中からこそ、被援助者自身が自ら「ユニークな結果」「例外」という「もう一つの物語」を見つけ出す糸口が見つかることを強調する。簡単なように見えてこの働きかけは大変な時間がかかり、また被援助者の状況に大きく左右される、デリケートな内容と言える。「自分の『問題』は**にあった」ということに気づくのと「それは自分の生き方の問題であった」と気づくのとでは、その後始末が大きく異なるだろう。問題の原因が自分以外にあるのならば、

それを遠ざけるか「なかったこと」にもできる。しかしそれが「自分の生き方」にあったと知れば、少なくともそれを「なかったこと」にはできない。援助する者は、そのことを踏まえた上で最後まで寄り添う義務があるだろう。間違っても〈枠組み〉を壊すだけではない。関わることに大きな責任と覚悟が伴う。簡単に書かれている内容であるが、そのことが野口の筆致からは、はっきりと伝わってくる。

2-4 「自分を壊す」体験を経て、他者と出会い直す

ところで野口（2002）の帯紙には、「ナラティブ。このたった一つの言葉が臨床の風景を一変させた。」との記述がある。自分の生きてきた世界は自分の見えている世界に過ぎないことに気づき、ナラティブによって構成された世界であることを認識したとき、人は自分の人生は自分がデザインするものであり、無限に可能性の拓かれているものであり、ストーリーの見方を変えれば、〈枠組み〉から解放され、自分が本当は手に入れたかった世界が見えてくる。そのような個としての自由を手に入れることができる。野口のNAから見えてくる世界は、私たちにその可能性をはっきりと見せてくれる。それは「ナラティブ」が臨床の風景を一変させた一つのあり方とも言えるだろう。

その一方で、同じ「ナラティブ」によって自分にとっての見える風景が一変したことを語るやまだ（2012）は、その体験を次のように語っている。

他者の概念と、対話やナラティブの概念は根底でつながっているんです。それまで自分のストーリーで生きていて、何も言わなくても人とわかりあえるという感覚でした。しかし他者は自分とまったくちがう世界を見ており、異なるストーリーを生きています。だからこそ対話も物語も必要になるのです。

私は、ライフストーリーやナラティブ概念の根本には、西欧的な概念としての「他者」と「対話」があると思うのです。キリスト教もユダヤ教もイスラームも、なぜあれほど敵対するのか。他者の厳しさを知っているからです。対話も、他者だからこそ必要になるんですよ。（p.203）

やまだはここで、ナラティブは他者の発見の契機となったことを明かしている。自分がこれまで信じてきたことは、そのまま他者につながるものではない。やまだにとって他者は他者としての自分のストーリーを生きていて気づいたときに訪れた「中年の危機」は、そのまま「自分が壊れた」という体験だったという。ナラティブとの出会いは、他者との新しい出会い直し、自分の生き方をいったん壊し、考え方も生き方も異なる他者とともに

物語を交わし合っていることに気づいた生き直し体験でもある。

3 ナラティブは教育学に何をもたらすのか

3-1 ナラティブと出会った教師が引き受けざるを得ないダブルバインド

ところで、このようにしてナラティブへの着眼によって〈枠組み〉の呪縛を解かれ、個別性を獲得し、他者と出会い直すことで自身の個としての生き方を問われた時に、教師が見えてくるものは何か。それは時にやまだのように、一人の人間としての自分が壊れるような体験となるだろう。野口が出発点とした医療・看護・福祉分野における臨床ケアの世界になぞらえるならば、援助-被援助の関係の中において援助者としてどうあるべきか、「〈支援〉しない支援」の方法」(荒井 2014)、無知の姿勢(野口 2002, 2009)をはじめ、どのように自分の目の前にいる他者と関わり、ケアを求めている者を救うか、その中で援助者としての生き方を問われることもあるだろう。

翻って教師は、もちろん時として目の前にいて教師に助けを求めている児童・生徒・学生の「援助者」となり、ケアの関係を築くが、任務はそれだけではない。教師は教室の運営責任者として児童・生徒・学生たちの前に立つ。授業のカリキュラムを遂行する中心人物となり、責任も負っている。学校社会制度の中でどのように立つべきか、集団の中における立ち位置を問われる存在である。教師は個として目の前の児童・生徒・学生とどう関わるかだけでなく、クラス担任として、授業担当責任者として、分掌における中心人物として、学校社会制度の中でどう生きるか、個 vs 集団の中での自身の生き方を問われている。ここが野口の NA との分岐点となる⁴。教師がナラティブを通して自身の〈枠組み〉に気づき、個としての生き方が見えてきたとき、そこにはえてして単に「気づいた」だけでは済まされない課題がはらむ。それは被教育者としての児童・生徒・学生も同じだ。すに変えなければならない問題に気づいてもその問題に自分は今まさに立っていて変えられ

4 野口(2009)は、「ナラティブ・アプローチは具体的にどのような問いを立てることができるのか」という自問に対し、「ミクロ・レベル」(個人をめぐるナラティブを対象として、個がどのようにして自己物語を書き換えることができるかを問う)、「メゾ・レベル」(集団や組織のナラティブを対象として、それらがどのような固有の物語もっているかを問う)、「マクロ・レベル」(社会全体を覆うようなナラティブを対象とし、社会がどのような構造上の物語もっているかを問う)の三つの対象レベルにおいて今後「意味のある多くの問いが立てられることが期待される」と述べるのみである。その先にどのような可能性があるかは各学問領域で問うべき課題であるとしており、NAはあくまでも「出発点」にすぎないものであることを強調している(pp.22-23)。しかしながら本研究が中心に置く、教師が学生とともにどう生きるか、学生たちが学校教育の中で受けてきた〈枠組み〉からどう自由になるかという問題は、単に「気づいた」だけでは済まない問題である。この先の方法論を探し、解決の糸口を見つけることが、本研究の最大の要となると考えている。

ずに立ちすくまざるを得ないというダブルバインドが潜むからである。だからこそここには別の方略が必要となる。変えられない原因の部分、すなわち背景となる〈枠組み〉もまたナラティブとして解きほぐして行く視点である。

3-2 現実に巻き込まれずに問題と向きあい続けるための方法論を獲得する

以上を踏まえ、ナラティブがもたらした恩恵を教育の現場に持ち込み、そこに集う教師、児童・生徒・学生がその意味の拓かれの中で他者と出会い、自分の〈枠組み〉に気づき、生き直すことを可能にするためには、〈枠組み〉をも相対化する視点と、実際にその視点を転換させるための場が不可欠となる。したがって次の観点が必要となるだろう。

- ① 教育現場で教師と児童・生徒・学生が対話する中で見えてくる知の肯定
- ② ナラティブによって見えてきた問題を問い直し意味づける視点
- ③ 意味づけによって見えてきた問題をさらに高次の問題へと引き継ぐ姿勢
- ④ 意味づけられ見えてきた問題を、解決に導くまで繰り返し問い続ける過程

このともすれば気の遠くなるようなプロセスがなければ、本当に今、教育現場で起こっている問題から教師や子どもたちを救い出し、現実的に彼らを変えて行くことはできないだろう。解決を求めて立てた問いも、「現実」に巻き込まれ雲散霧消の憂き目に遭うだろう。だからこそ「立ち足はだかる現実の壁が大きいから仕方ない」「結局何も変えられないけれど私だけは巻き込まれない」と言って諦めないために、立ちすくむだけで終わらないために、現実に巻き込まれずに問題と向き合う続けるための、新しい方法論が、今求められている。

4 「ナラティブから生み出される知」は何を私たちに見せるのか

以上の課題を引き受け、一人の教師をめぐる授業改善、カリキュラム改善の方法論を構築する上で、一つの有効な道しるべとなるアプローチとなるのが、カナダの教育学者クランディニン（Clandinin, D.J.）らが先導し取り組み続けている、ナラティブの探究（以下NI）である。NIは1990年代カナダに始まる。教師の「個人的実践知」に着眼した仕事で注目されていたクランディニンは、「従来の方法論では、人間としての教師や個人的実践知の全体性をとらえられないという壁」にぶつかった時、このNIのもととなるナラティブの概念にたどり着いた（田中昌弥 2011, p.80）という。デューイの「経験」にもとづく教育観をその礎とし、ギアーツ、ポーキングホーン、マッキンタイア等のナラティブ研

究の歴史を踏まえた上で、教育学の中にナラティブの方法論を確立させた第一人者である。カナダを中心として海外では今やナラティブを扱った教育学的研究の一大勢力となっている。日本では田中昌弥が2011年に日本教育学会で大きく取り上げたのを契機としてその名が知られるようになった。日本臨床教育学会および北海道臨床教育学会ではその研究成果も出てきているが、まだその数は少ない。

克蘭ディニンとコネリー (Clandinin, J. & Connelly, M. 2000) は、NIを次のように定義づけている。

ナラティブ的探究は経験を理解する一つの方法である。それは研究者 **researcher** と研究協力者 **participants** との、ある場においてある環境 **milieus** のもとでなされた、時間をかけた協働作業 **collaboration** である。探究者 **inquirer** はこの作業の中央に位置し、生き、語り、生き直し、語り直す過程の中央に居続け探究の行方を方向付けながら、同じ精神 **spirit** で個と社会の間で生きる人たちを描いた経験のストーリーを前進させる。(p.20)

ここでNIは「生きられ、語られたストーリーそのもの」である⁵。もちろんナラティブの方法が「意味の領域」における探究である以上、それは現実の「生」とは一枚隔てた〈生〉に他ならない。克蘭ディニン(2013)はこの研究方法の特徴として、ここでは経験とは「語られた事象 **storied phenomenon**」(p.33)として、一般事象としての生の世界からいわば“一段上”に上げられたところにあるものであり、「生きられ、語られたストーリーを取り出すため」に拓かれた、「三次元的ナラティブ的探究空間 **three-dimensional narrative inquiry space**」(p.34) (以下、NI空間)の中にそれは置かれるものであることを明記している。その意味においてNIとは、経験を現実世界の似姿としてのNI空間に置き換えることで経験を研究の俎上にのせるための場を拓き、複数の視点から繰り返し語り、そこに関わる者たちがわが身に置き換えて経験し直すことで、そこで見出された知を行動へと変えていく方法である。ホワイト & エプストン、および野口がポイントにおいた「問題そのものの外在化」をさらに戦略的に行った方法と言い換えることもできるだろう。その要点は3つある。①行動の意味がはっきりしないことの多い人間経験をいったんNI空間

5 クランディニンが使う **story** の用語については、リクール(1983)の使う **narrative** (「物語り」として語る行為を含み込む概念として定義され、「語られたお話」としての **story** とは区別され用いられている)との関連において、NAにおいて野口らが使う「物語」と限りなく近い用語であり、むしろ「物語」と訳すべきと考えているが、本論においては原文に従いストーリーと表記している。

という仮想上の空間に置き換える。それによって問題を解決にみちびくための論理的な道筋が拓かれる。②しかしながら NI 空間は決して非人間的な場ではない。そこには探究を向付け、研究者、研究協力者と同じ「精神 spirit」を備えた探究者がおり、時に感情が共鳴し、思いがけない観点から問題解決を導く糸口もある。③繰り返す経験を語り直し生き直しという過程の中で意味づけられ、次の行動の糧となりうる「意味」が NI 空間に置かれ、あたかも実体をともなってそこに見出される。

以下、具体的に NI は私たちがどのように動かし、そしてどのような行動の糧として意味を見出しうるのかについての考察をまとめる。

4-1 NI 空間で経験を語り直すことで、自分自身が埋め込まれていた〈枠組み〉から一歩踏み出す第一歩となる

この NI 空間で描かれる人間たちは、「生の世界」⁶における人間たちの似姿である。この空間において、あるストーリーを「生きている live」ある人が、その生きたストーリーを「語る tell」。そのプロセスの中で何らかの問い直し inquire があれば、彼の変化のきっかけとして、それがストーリーの「語り直し retell」につながる。そしてそのプロセスはさらなる変化につながり、やがては彼の「生き直し relive」に結びつく。

この一連の流れによって見えてくることの一つは、自分自身に埋め込まれていた「制度的、社会的、文化的」な枠組み (p.34) である。そしてこのようにして見えてきた社会的な〈枠組み〉の文脈が、NI 空間においてはひとつの「その人がとらわれていたストーリー」として俎上に上げられる。田中昌弥 (2011) は、NI が導く方法論としての特徴を「個々人を、教育者と被教育者の関係以前に、ストーリーを生きる、対等の尊厳をもつ存在」とみなし「個々人のストーリーを、発達の状態、帰属する文化、性別、民族といった属性に還元してしまわない」ところに置く。NI 空間に挙げられた個人は、何を置いてもまず個人である。たとえば「この人はどこの町出身だからこんな発言が出た」「女だからこういう言い方をする」「日本文化の中に生きてきた人だからはっきりものを言わない」などという捉え方はしない。「あくまでその子自身が生きようとしているストーリーを尊重し、その可能性を広げる」ことを志向する (田中 p.81)。また「教育政策や、制度としての学校を支えているのは、支配的ではあっても、ストーリー (dominant stories) であることには変わりはない。そのようにして〈枠組み〉として認められるような制度の中の支配的な現象についても「当事者にとっての意味を軸に、社会的な背景や関係性を解きほぐし、相対化」

6 「生の世界」については、フッサールの生活世界 (Lebenswelt) をふまえ、ここではナラティブを展開する意味の領域と異なる現実世界のことを指している。

する（田中 p.81）のである。

4-2 NI 空間の中の語り直し・生き直しが、研究者の生き直しにもつながる

またもう一つの特徴として、研究者が徹底的に「研究協力者と寄り添う alongside participants」（Clandinin2013, p.34）ことが求められる。NIが「関係の探究」であるゆえんである。従来の研究では、研究者は対象から距離を置き、客観的な立場から問題を俯瞰する姿勢が求められてきた。一方NIでは「当事者も共に研究の参加者となることによってこそ、それぞれの人生のストーリーが姿を現し、理解が可能になる」と考えられている（田中 p.82）。研究協力者が何らかの問題に立ち会ったとき、研究者がそれを探るために、まずはNI空間の中にその事象を持ち込む。その中で研究協力者がその問題をどのように生き、語ったかに目を留める。その上で、研究協力者自身の「問い直し inquire」の過程に目を向け、その後の「語り直し retell」、さらには「生き直し relive」の結果から、そこで生まれた諸相を「意味付け research」する。このようにして生まれた意味が、研究者の生き直しにつながる。研究協力者をめぐる探究が研究者の探究とリンクし、そこにもまたNI空間が生まれ、探究の意味が生成している。NIが主張する「関係の探究」は、この次元をまたいだ探究の連鎖が語ることで得られる知の生成をさらに豊かにし、確かなものになっているという実感と結びついていることを強調すべきである。

4-3 授業における教師の立ち位置を問い直すーカリキュラムの問い直しー

さらにはこの「再ストーリー化」としての生き直しは、決して「リニア・プログレッシブ（線形前進的）モデル」（やまだ 2012, p.198）としての「人生の可能性を広げ、豊かにすることにもつながる」（田中昌 2011, p.83）自己発見とは限らない。「出会った現実やストーリーと自分のストーリーとの差異が大きな場合」（同）は困難とぶつかる結果ともなりうる。その可能性も含めての「再ストーリー化」である。

そもそもNIにおいて、研究者 researcher と研究協力者 participants はNI空間の中で対等の関係にある。NI空間において検討しなければならないことがらが生じたとき、あらゆる問題を「ストーリー」としてとらえるからである。教師の子どもに対する見方が偏っていると感じられたとき、それはたとえば教師の「支えとするストーリー stories to live by」が、学校の暗黙知のもとに成り立つ「神聖なストーリー sacred stories」と緊張関係にあるととらえられる。子どもが優等生的に「表向きのストーリー covered stories」を語りながら言動に疑念が浮かべば、そこには本当は言いたいと言わずに隠し持っている「秘密のストーリー secret stories」との葛藤があるものととらえる。そのようなテキスト上

での吟味において、教師の考えと子どもの考えがぶつかれば、それもまた互いの「支えとするストーリー」がぶつかっているとみなされる。ここにおいては、援助－被援助の関係を保つ場合に前提とされる、「教師としてのふるまいとしてあるべき姿」あるいは「助けを求めている生徒として持つべき態度」などという「神聖なストーリー」も相対化されるだろう。

本研究に即して、研究者である教師と研究協力者である学生が対等であるということは、二つの重要な意味を持つ。まず「教師が学生を育てる」という教育者としての「役割」が相対化されているということ。この点は野口のNAは援助－被援助の関係の中での方法であるのとは対照的である。またもう一点は、研究者（教師）にとって研究協力者（学生）は、自分の人生の研究協力者ではないということである。それはたとえば教師が学生との関わりの中で何か自分自身の問題に気がついたとき、それは教師の人生物語における「自己発見」ではなく、むしろ「アイデンティティの崩壊」にもつながりうる危険な状況であるということの意味する。研究協力者はあくまでも「他者」である。自分の人生に彩りを添えてくれる都合のよい登場人物ではないということである。語りあう両者は「異なったストーリー」を共に生きている存在であり、二つのストーリーが共鳴して新しいストーリーとして語られることもあるが、逆に一方の「支えとするストーリー」とぶつかり、完全に支えを失くした苦しい状態に追い込まれることもある。これが自分の人生物語の一部としてならば、生き続けるかぎりにおいてそのストーリーは続く。だからこそ自分を中心においた見方からすれば、苦しい状態に追い込んだ存在は、解釈次第で「自分の助言者だった」あるいは「そのような人は最初から自分の人生物語には存在していなかった」などとして都合よく取捨選択することは可能だろう。しかし相手を対等な関係である他者と位置づけたとき、そのような都合のよい解釈は無効となることに気づかなければならない。二人の関係においてストーリーが壊されてしまったとき、それは一方の「再起不能の解体」にもつながりかねない、重大問題なのである。

他者としての立ち位置を想定するのがNI空間の大前提とするという事実に気づいたときに、ここに「探究者 *inquirer*」としてNI空間の高次に位置する存在が置かれていることの重要性と改めて出会う。探究者は、NIの中心に位置し続ける存在として、NI空間として拓いた場所にフィールド・テキストを持ち込み、ストーリーの交歓を見届けた上で、リサーチテキストを書き上げる役割を果たしている。研究者、研究協力者と同じ「精神」を持ち、伴走し続ける存在である。NIにおいては、研究の立場で助言し状況を分析し見えてきた論点を論文として書き起こす役割の存在もまた「複雑さにまみれた人間 *people in all their complexity*」(Clandinin&Connelly2000, p.145)の一人である。NIの場に

においては NI 空間上の研究者および研究協力者の「共同研究者」として、客観的な立場から誰もが納得するような意味付けをする、いわゆる科学的な研究観のもとに立つ研究者のそれとは違う、独自の役割を果たす存在である。

NI における探究者の独自性とは、まず第一に、対等な立場で NI 空間に置き換えられ、ストーリーの交錯を注意深く検討しながらその問題に気づこうとしている人物たちに、第三者の立場から解釈を加えることが許される立場にある。これは見方を変えれば、問題の探究によって苦しい状況に追い込まれた人物を、第三者的な解釈によって救い出すことが可能な立場にあるということでもある。それはたとえば、研究者である教師が、学生指導の最中であって NI によって自らの簡単には変えられない問題に気づいたときでも、それを救い出す第三者の目があるということである。そして何より、その探究者は、生の世界に身を置く存在であることを保障されており、そのまま研究の場において解釈を与えることが許されているというところにも特徴がある。「共同研究者」であるがゆえである。

しかしながらそのために、これが成果を普く世に問う研究論文であるがゆえにやむを得ず向き合わなければならないのは、人間であればこそその解釈の揺らぎ、不確かさ、信憑性に対する懐疑、の問題である。探究者が機械やロボットや科学の表象としてではなく、「人間」であるかぎりにおいて、ここで見出された探究者の行った「意味付け」は、「絶対」的な真理につながることを認められない、「意味付け」にすぎないということである。「意味付け」の先に「科学的な信憑性」が問われていないかぎり、その「意味付け」は単なる意味付け＝可能性の一つ（「そういう考え方もありますね」など）に過ぎないことになる。

もっとも、本研究ではこの「意味付け」に対する疑念を、決して否定的な意味ではとらえていない。この「意味付け」そのものが積み重なり、研究者および研究協力者たちの「気づき」をやがて可視化し、修復、承認、深化に結果的につながるのであれば、探究者によるこの「意味付け」は、研究者および研究協力者にとって「カリキュラムの作り手 Curriculum maker」としての役割という大きな仕事を果たしているものと考えている。ここで必要なのは、探究者の解釈が、より多くの人の首肯を得られるという意味で「優秀」な内容であるかどうか、ではない。探究者の「意味付け」を通して、NI 空間の中に置かれた「研究者」「研究協力者」たちの「生き、語り、語り直し、生き直す」という一連のダイナミズムの活性化に、どれだけ「異種ではあるが親密に *disparate but intimacy*」(p.146) 関われるか、だと考えている。

デューイの「経験」概念に基づく克蘭ディニン独自のカリキュラム観 (Clandinin, 2013, p.168) は、教育課程のことをカリキュラムと言って疑われることのない文化の定着している日本ではなじみが薄い、ここでは「人生の過程 a course of life」そのもの

がカリキュラムとしてとらえられている (p.146)。一連の経験の中で「生きること」そのものがカリキュラムということである。この意味においては、授業において「何を経験したか」「どのような知を獲得したか」を可視化することがカリキュラムの成果となる。そしてこの可視化に有効な手段こそ、ナラティブの枠組みに他ならない。カリキュラムが人生の過程であるならば、カリキュラムの成果とは授業で学習者がどう生きたか、その証ということになる。授業での経験(どう生きたか)を語り、その語りを意味付けすることが、「人生の過程」としてのカリキュラムに違いない。

おわりに 次稿に向けて

その上でこの意味における「カリキュラム」に最初から最後まで携わるのが、まさに教師の仕事である。そのとき教師は授業を計画し実際に授業を行い、対象者である学習者と直接関わり「知」の生成に携わり、さらにそれに終わらずそこで得た「カリキュラム」としての意味付けまで行うことが、「カリキュラムの作り手」として携わる教師の仕事に他ならない。このとき教師は、一連の過程の中で授業を執り行い「知」の生成に参加する「研究者 researcher」であると同時に、その成果の意味づけを行う「探究者 inquirer」としての役割を余儀なくされているということになる。この「一人二役」こそ、ケアの関係にある援助-被援助者にはない、教師の特殊性でもあろう。現場に身を置く当事者でありながら、常に現場を外在化しつつ問題の「意味付け」をも行わなければならないこの特別な立ち位置に着眼すると、ナラティブの枠組みを使って教師の授業を振り返ることを主眼とする本研究のアプローチには、さらにもう一つ検討しなければならない事項がある。「探究者 inquirer」として「研究者 researcher」としての自分自身を振り返るということはそもそもどのような意味があるのか。客観性を担保できない以上、自分で自分を探究するというところに積極的な意味などないのではないか。次稿ではこの自己リフレクションの問題について迫っていく。学び続ける教師にもっとも必要な構えは生涯自らを振り返り深化し続ける覚悟であると考え筆者にとって、自らのからだを「劈いて」(竹内 1975) 他者のまえに出ていくための出発点として、自己受容感覚をもって自分で自分を振り返る、時間をかけた自己リフレクションが何より不可欠と考えている。次稿ではこの自己リフレクションの方法を具体的に示した上で、「学び続ける教師の当事者研究」を支える一つの方法論を提案したいと考えている。

引用文献

- 荒井浩道 (2014) 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
- Bluner, J.S.. (1986) *Possible Worlds, Actual Minds*, Harvard University Press. (田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房 1998)
- Clandinin, D. J. (2000) *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass
- Clandinin, D. J. 他 (2006) *Composing diverse identities*, Routledge (田中昌哉訳『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)
- Clandinin, D. J. (2013) *Engaging in narrative inquiry*, Left Coast Press
- Gergen, K. J. (1999) *An Invitation to Social Construction*, Sage (東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版 2004)
- Geertz, C. (1980) *Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought*, *The American Scholar*, vol. 49
- Harman, J. (1992) *Trauma and Recovery*, HarperCollins (中井久夫訳『心的外傷と回復 (増補版)』みすず書房 1999)
- 楠田正巳 (2004) 授業の知—学校と大学の教育革新, 有斐閣
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue: A Study in Moral Theory* (篠崎栄訳『美德なき時代』みすず書房 1993)
- 松尾睦 (2011) 「経験学習」入門, ダイアモンド社
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*
- 溝上慎一 (2008) 自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる, 世界思想社
- 森岡正芳 (2015) 臨床ナラティブアプローチ, ミネルヴァ書店
- 守屋淳 (2011) 「弱さ」の教育学のために, 兵庫県立大学環境人間学部研究報告, 第 13 号
- 毛利猛 (2006) 臨床教育学への視座, ナカニシヤ出版
- 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, 医学書院
- 野口裕二 (2009) ナラティブ・アプローチの展開, ナラティブ・アプローチ, 勁草書房
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007) *Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative*, *Handbook of Narrative Inquiry*, SAGE
- Polkinghorne, D.E. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*, State University of New York Press
- 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. (1990) *Soi-même comme un autre*, Edition du Seuil (久米博訳『他者のような自己自身』法政大学出版局 1996)
- 佐藤泰正, 山城むつみ (2013) 文学は“人間学”だ。 , 笠間書院
- 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—反省的実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『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 2007)
- 清道亜都子, 水野正朗, 柴田好章 (2013) 生徒の主體的な学びを実現している教師の実践知：ナラティブとエビデンスを統合した研究アプローチの提案, 教育方法学研究 38, 日本教育方法学会紀要
- 庄井良信 (2004) 自分の弱さをいとおしむ—臨床教育学への誘い, 高文研
- 竹内敏晴 (1975) ことばが劈かれるとき, 思想の科学社
- 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)
- 鳶野克己 (2003) 生の冒険としての語り, 物語の臨界—「物語ること」の教育学, 世織書房
- やまだようこ (2012) 『やまだようこ著作集第 10 巻 世代をむすぶ 生成と継承』新曜社

- 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)
鷺田清一 (2001) 〈弱さ〉のちから, 講談社

本論文は、平成26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。