

〈論文〉

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 —

荒木 奈美

1 臨床教育学入門立ち上げの経緯¹

1-1 コトバが信じられなくなった時代の中で

私たちは今、コトバ²では容易につながれない時代を生きている。かつてコトバが人と人をつなぎ、「話せばわかりあえる」と本気で信じられた時代があった。自分の考えは言葉を尽くしさえすれば、必ず相手に伝わるもの、相手に伝わらないのは、自分の表現力の貧しさゆえのものであり、だからこそよりよい言葉を探して、自分の思いと言葉がぴったりと重なる体験が必要とされる。そのような考えが世間の常識であった。

しかし今はそうではない。「ことばの交換価値が崩落し」た現代にあって「今やことばは、人間の好むようには働かない」(竹内 1975,p.76)。それは「人間と切り離され、人間と関係なく、独立し、一つの「もの」としてそこにある」(同)。言葉を介して相手に自分の思いを伝えようとしても、その「もの」としての言葉をどのように受け取るかは、実に相手次第である。自分自身の中から浮かび上がってきた思いも、選んだ言葉が悪ければ、相手に誤解さえ与えてしまう不幸。竹内の言葉を借りれば、言葉が「もう安定した通貨としては解体してしまった」時代を生きる私たちは、どんなに言葉を尽くしても相手に自分の思いは通じないかもしれないという、「その不確かさに耐えながら」話し、あるいは書かざるを得ない。

1-2 コトバを通して看取る「成長」とは何か

一方で、このような時代にあってもなお、筆者自身はコトバを介して学生と「繋がりがた

1 本稿は、荒木奈美 (2014) をもとに、荒木 (2016,2017) で示した方法論にしたがって全体を書き直した内容となっている。

2 ここで言うコトバは、荒木 (2016) において定義した「言葉」(メルロ=ポンティの言う「parole parlée」)と「ことば」(同じく「parole parlante」)の総称として用いている。

い」、あるいは自分自身が感じた実感をコトバを介して学生たちに伝えることで「分かり合いたい」と願ってきた。交換価値の失われたコトバをどのように使えば彼らに伝わるのか、また彼らが発したコトバを、どのように受け止めればその意味を少しでも「その思いのままに」理解できるのか、文学教材を通して彼らと関わる一介の教師として、不確かさの中でそれでも理想は捨てずに彼らと接してきた。それはただ一つ、教師として、教室の中で出会った学生たちには学びの中で何らかの「成長」をしてほしいという願いからである。デューイ (Dewey, J. 1902) では、子どもの「成長 development」を「未成熟と成熟の間の溝を埋めるもの」と考えることからくる危険性を指摘している。「子どもの未成熟な状態」は、「できるだけ早く全面的に、そのような状態から抜け出してしまわなければならないもの」とみなされる教育を「旧教育」として批判し (p.15)、子どもの持つ「利己的で、自己中心的で、衝動的な」(p.7) 性質をむしろ「出発点」(p.9) として「成長」することを理想の教育として考えている。「成人」を基準にして考えれば確かに児童期、青年期にある児童・生徒・学生たちは成人の「欠如態」に違いない。その結果として現れるのが、未成熟を単に欠如した性質ととらえ、「成長」は、あらかじめ定まった目標に向かう運動として、学習目標に従い欠けている部分を補填することを授業の理想とする考え方にほかならない。しかしそもそも「成長」とはデューイの言うように、あらかじめ理想とする形があり、それを身につけることが目標とされるべきものではなく、成長の過程そのものに目的があるはずのものである。だからこそ教育も「教育の過程それ自体が目的」であり、授業の中で教師も学生も成長し続けることが授業の本質なのではないか。

ゆえに本研究が用語として用いる「成長」とは、ある基準をもとにそこへと向かう成長、あるいは競争原理にのっとった上向きベクトルの成長とは、はっきりとその意味が異なる。大学で文学を教える教師として、社会に棲みついた「常識」や「既成の価値観」をとらえ直す素材の宝庫である「文学」という枠組みから、彼らの中の凝り固まった思考を少しでも揺さぶり、生き方の幅を広げたい。自身の経験をより幅広く、豊かに見つめ直す機会の中で、自分自身をこれまでとは違った角度から振り返り、相対化するきっかけさえ得られれば、その後は自分自身でその先を考え始めるのではないか。また、それをコトバによって繰り返すことで、すでに信頼を失いつつある当のコトバを、現代を生きる私たちが改めて問い直す契機ともなるのではないか。その意味において、授業の中で「自分とは何か」と真剣に問い、自らのコトバで自身と出会い直し、生かすことが実感としてできるようになること。それこそ筆者の求める意味における「成長」に他ならない。そしてこれは「学ぶこと」が文化と出会い、「世界」を広げ、自分と出会い直すことという、学習者が自身の生き方を探る過程と同義であるという前提のもとで筆者が最終的に提案する、大学教育

の重要な役割でもあると考えている。

1-3 臨床教育学入門が目指すこと

2013年、筆者にとっては大学に職を得て3年目の春、思いがけずこの思いを形にできる授業—「臨床教育学入門」³を立ち上げる機会に恵まれた。「臨床教育学」を「一人ひとりの学びを保障する教育とは何かについて考える学問」であると定義したうえで、学習者自身の「一人ひとりの学び」を問い直すことを目標として掲げた当該授業は、毎年少しずつ内容を見直してはいるが、基本コンセプトとしては、小中高で経験した学校教育あるいは各々の家庭教育での体験を振り返ることで、自身の今と将来について考えるという、カリキュラム全体を通じて学生自身が自己リフレクションを行う授業である。

一方でここにはもう一つの重要な意味がある。それは2016年度現在において4年にわたりこの授業実践を繰り返す中で、『自分とは何か』と真剣に問い、自らのコトバで自身と出会い直し、生かすことが実感としてできるようになる」というところでもっとも「成長」があったと言えるのは、他ならない筆者自身であったということ、そしてこの当事者研究として見てきた成果にこそ、大学教育における臨床教育学としての意味の一端が明らかとなっていると考えたことによる。授業全体でそのつど選んだ教材を間に置きながら自己リフレクションを促しつつけるというスタイルは、必然的に学生たちの変化とともに授業者である筆者の自己リフレクションをも促したということになる。もっともそれははじめから意図したことではなく、だからこそそれは筆者にとってまさに「穿たれる」⁴体験となった。自分自身が構想したカリキュラムによって当の本人が「成長」のきっかけをつかんだとも言うる、言ってみれば極めて「貴重な」体験だったと言えるだろう。

上記の理由により、本章においては報告の視点をあえて筆者自身の自己リフレクションに合わせ、記述を進めていきたい。立ち上げから4年間、そのつど学生たちの意見に触発されながら揺らぎ続けてきた一人の授業者が、何に驚き、迷い、打ちのめされ、それでも偶然に恵まれながら自らを立て直していったのか、それを荒木(2016,2017)が示した方法—問題をいったんN I空間に上げることで、自分自身の「生きられた経験」を解釈し直す方

3 当該授業は筆者が勤務する札幌大学地域共創学群のどの学生も受講可能な基盤教育科目の一つとして設置された授業であり、毎年200名前後の受講生がいる。1年生が受講することを奨励しているが、現状としては全学年にわたっている。

4 皆藤(2003)は、「本当に生きるとは何か」という問いのままで、患者の語りによって「筆者の生きている次元」が揺らがされるとき、この「穿たれる」としか言いようのない気持ちになると述べており、そうした体験が臨床教育学のあり方と深く関係していることを繰り返して述べている p.42。

法—によって明らかにしていく。具体的には、年度ごとに特に大きな転機となった授業をクローズアップし〈自己内リフレクション〉の俎上に上げる。その方法によって見えてきた意味をそのつど「リサーチテキスト」として書き興すことによって明らかにすることが、本章の具体的な手続きとなる。

1-4 授業の中で生まれる意味を可視化する—本章におけるN Iの有効性

本授業実践をN Iの方法を用いて分析することには相応の親和性がある。N Iは、経験の過程に着眼し、そこに生み出される意味を可視化する方法に他ならない。そしてこの方法は単に授業での経験を思いつくままに語り、そこで得た意味を同じ事象において思いつきで語るだけでは終わらない、極めて「科学的」な方法でもある荒木(2017, p.8)。N Iの方法を世界的に広め、現在に至るまでその第一人者として先導してきたカナダの教育学者クランディニンは、この研究方法の特徴として、経験 *experience* を「語られた事象 *storied phenomenon*」(Clandinin2013,p.33)として、一般事象としての生の世界から“一段上”に上げ、この「三次元的ナラティブ的探究空間 *three-dimensional narrative inquiry space*」(同 p.34) (以下、N I空間)の中で意味づけられ、そこに生まれる意味に重きを置くところを挙げる。

このN I空間に描かれる人間たちは、「生活世界」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。N I空間の中で「生き」、「語り」、「問い直し」を経て「語り直し」そして「生き直す」、この一連の流れによって、私たちはやがて自分自身に埋め込まれていた「制度的、社会的、文化的」な枠組みに気づき(同 p.34)、ギアチェンジのきっかけを得る。語ることは生き直しのチャンスとなる。その語るための時間と空間を用意し、語りの中にある者に変化の機会と成果をもたらすが、N Iの大きな特徴である。

またもう一つの特徴として、徹底的に「協力者と寄り添う *alongside participants*」(同 p.34) ことが求められる。N Iが「関係的探究」であるゆえんである。協力者が何らかの問題に立ち会ったとき、「研究者 *researcher*」がそれを探るために、まずはN I空間の中にその事象を持ち込む。その中で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、協力者自身の「問い直し」の過程に目を向け、その後の「語り直し」、さらには「生き直し」の結果から、そこで生まれた諸相を「意味付ける *research*」。この

ようにして生まれた意味が、研究者の生き直しにもつながる。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。ただし本研究においては、この「協力者」と「研究者」の相互的な関係が、「研究者」（荒木）と「探究者 inquirer」（筆者）間において重要となっていることを強調しておかなければならない。それは本研究が、いわば筆者の筆者による筆者の深い内省のために行われる〈自己内リフレクション〉がその主たる内容となっているからに他ならない。時をおいて筆者が過去の自分自身と徹底的に寄り添いながら、そのつど立ち会った問題の諸相について「意味づけ research」するというのが、結果として筆者自身の「生き直し」につながっている。

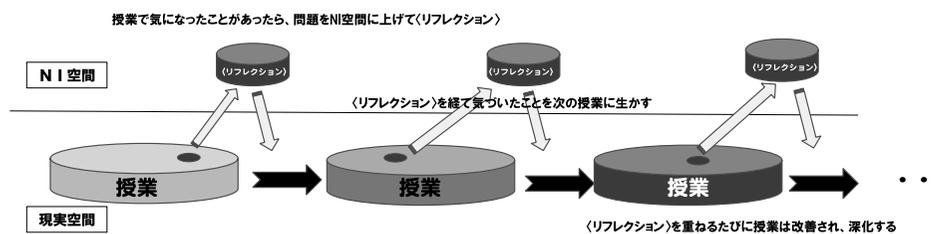
1-5 人は教師を生きるなかで教師になる

教師は最初から「教師」なのではない。与えられた教師としての役割を生ききるという意味で「教師に生きる」ことだけが目標でもない。教師は教師である前に一人の人間である。その一人の人間が学生の前に「教師」でありたいと願い、ぶつかっていく。理想を求めながらもそのたびに自分の中の「弱さ」から、あるいは自分が持えた〈枠組み〉や別の思いに惑わされ、たびたび大きく揺らぐ。「理想の教師」になりきれずほぞを噛む。しかしそれでも諦めずに求めつづけることで再び情勢は変わる。そのようにして「成長」しつづける。その果てに「教師」として生きる自信なり信念なりを実感としてつかむ。それはまさに「教師を生きる」ということに他ならない。「教師を生きる」時間の中で「教師になる」のだ。だからこそ一人の人間が「教師を生きる」過程の中で成長の果てに「教師になる」という過程は、溝上（2008）の言うアイデンティティ確立を目指して「行ったり来たり」する時間の流れそのものを自己形成（self formation）とみなすモデルとは、この過程を formation とみなすという一点において本研究とは袂を分かたず。教師としての自己を作るという「self formation」としての自己形成には、何らかのすでに存在する対象物が、形を変えることで「形作られる」という意味合いが拭えない。しかし本来「自らのコトバで自身と出会い直し、生かすことが実感としてできるようになる」という意味において「自分とは何か」をとらえ直すというのは、丸山真男の言う「古層」の中で自ずから「なる」もの（丸山 1992）、誰かや何かによって操作されて形を変えられるものというよりは、それそのものが自ずから生み出すものなのではないか。文脈に即して言い換えれば、人が教師になりたいと願い、それを長い時間の中で問い続けながら最終的に自分自身の生かし方を知るという意味において「教師になる」とは、誰かがその方法を教えてくれるものでもなければ、他にモデルがあり、その形を自分のサイズに合わせながら形を整えるものでもない、教師として生きる人生全体の中でおのずから湧いてくるもの、自分の中から生み出

されるものと考えている。その意味において、「自分の中から生み出される」とはどうかを問い、現実とその過程の中でのものが、そこから見えてきた意味を一人称的視点から、すなわち当事者として明らかにするのが、この本章における第一の目的である。

2 本論の構成について

本論では、荒木（2016,2017）で明らかにした教師の〈自己内リフレクション〉のモデルを方法論的根拠とし、授業者が自身の教育実践を戦略的に振り返ることで、次の授業の改善と深化を果たしていくさまを可視化するものである。「筆者」が、授業者である「荒木」とその授業の「参加学生」に徹底的に寄り添い、生き live、語り tell、問い直しを経て再び語り retell、生き直す relive ことを繰り返す、一連のナラティブ的探究（N I）の中で、自分自身に知らずに埋め込まれていた制度的、社会的、文化的枠組みに気づき、「生き直し」をする姿を〈自己内リフレクション〉によって可視化し、そのつどの〈解決策〉を得ながら授業を通して学び続ける〈リフレクション〉の循環を書き記す。荒木（2017）に示した表を下に示す。



〈自己内リフレクション〉による授業改善のプロセス

本論では、「授業」を主宰し、一連の〈リフレクション〉を経て、自分にとっての授業の「意味」を得たいともがく授業者であり「研究者 researcher」である「荒木」と、授業者とともに学びあう「協力者 participants」としての学生がいる。そしてこの授業で行われたそのつどの〈リフレクション〉をリサーチ・テキストとして書きとめ、荒木の問題点を抽出し、最後に「最終リサーチテキスト」を書くことでそこに意味を見出そうとする「探究者 inquirer」としての「筆者」が存在する。授業者である「荒木」とそれを探究する「筆者」は同一人物であるが、上図に当てはめれば「荒木」はあくまでも「現実空間」の住人であり、それを俯瞰し、問題点をNI空間に挙げ、その意味を論じる「筆者」とは別次元の存在であることから、本稿では、授業の中でもがく実践者としての「荒木」と、それを相対化し論文を執筆する「筆者」として明確に区別して論じている。

3 臨床教育学入門 2013 が目指したこと

学校あるいは家庭での自身の教育体験を振り返り、自身の今と将来について考えるという本授業「臨床教育学入門」の教育目標は、「現在の学校教育の問題点を探り、自発的に学ぶ子供を育てるための教育に必要な要素について、学習者自身の考えを深める」、「学習者自身の気づきを今後の大学における学びへと生かすための方策について、学習者自身の言葉で具体的に語る」以上のもではなかった。言い換えれば2013年度の時点ではまだ、「みなさんのこれまでの教育体験を振り返りませんか」という問いかけ以上のものではなかったと言える。親子関係、教室の中の間人間関係、そして自分自身という3つの観点から、学生たちに既成の価値観を見つめ直す視点を提供している文学作品を教材として示しながら、それを間に置き、一人ひとりの「私はこのように解釈する」という意見を複数紹介することで考えの多様性を示すこと。それがこの授業の全てであった。この段階では、筆者が長年疑問を抱いていた日本の学校教育における悪しき伝統である、浜田（2003）の言う「〈試す—当てる〉」（p.33）授業（教師の質問が「教師の情報空間の空白を埋めるべく答える」のではなく、教師が持っている答えを「当てようとしているだけ」になっている）に対するアンチテーゼとしての思いが強かった。すなわち投げかけた問いの答えは教師が持っているのではなく、一人ひとりの中にあり、その多様性がそのままその人にとっての答えに他ならない。そのような教師の考えを繰り返すことで、学生たちに「自ら考え、答えを出す」機会を提供すること、それがこの授業の特色として示す一番の特色と考えていた。学生に自分の頭で「考えさせ」、自分のことを自分の言葉で表し、自分の生かし方を言語化することで新たな自分と出会い直してほしい。それこそが大学での大切な勉強に違いない。「教えられた答えや考え」を暗記して、テストが終われば忘れてしまうというような勉強はもうなくていい。今思い返せばこの当時は、そのような学校教育の一つの在り方を「害悪」と考え、授業スタイルを通してその「害悪」を取り除くことにただただ「夢中」であった。そしてこれがそもそもの足かせとなっていたと筆者は考えているが、結果的に授業方法にこだわることに終始し、肝心の授業内容の検討が疎かになっていた。

筆者が今読み返すと実に当時の荒木を象徴するような記述が、立ち上げ年次に受けたインタビュー記事に書き残されている。

荒木先生は、学生が学修を通して、「もっと社会のことが知りたくなった」、「もっと『大人』の考えを持ちたいと思った」などの気持ちが芽生え、それが日常生活の学習意欲へと結びついた時に初めて、教授者としての役割を果たしたと考える。学ぶ意欲を引き出すため教員が個々の学生と丁寧に関わり、直接的な働きかけをすることももちろん大切である。一方、

教員が行う個々の学生への直接的な働きかけは、得てして強制力が働いてしまい、主体性を育むことに逆行する。大規模講義形式で行われる授業では、教員の言葉は不特定多数に向けて発信され、それを受け取るか否かは学生個人の意志に依存するが、学生が授業内で他の学生と関わることにより、他者の考えと出会い、自己の考えを相対化できる機会に恵まれる。主体性の育成と強制の狭間で、荒木先生は学生の学修につかず離れず伴走しながら、学修を支えることを大事にしているように私は感じた。⁵

ここで着目すべきは「学生の学修につかず離れず伴走しながら、学修を支えることを大事にしているように私は感じた」という榊原氏のコメントである。確かに当時の荒木が講義形式の授業のみならず、大学での学生指導全般において求めていたのは、この「間接性」に他ならなかった。手取り足取り教師が教え与えるのではなく、突き放すのでもない。守屋(2006)の言う「支える教育」を理想として間接的な関わりをするのが教師の役割と心得ていた。もっとも本論を執筆している2016年の筆者から見ると、当時の荒木は守屋の言う「支える教育」の本質を理解していなかったと言わざるをえない。そしてこの「理想」と実際のふるまいの齟齬が、荒木の乗り越えなければならない課題であったのではないか。最初に拓くNI空間は、この距離感をめぐる考察である。

4 「他者」の見えない授業の中で

4-1 教師と生徒の距離感をめぐる学生の反応より—フィールドテキスト

筆者が自身の4年間の軌跡を振り返ったときに、その「出発点」として真っ先に思い浮かんだ授業が、2013年度第6、7回の「教師と生徒の距離感」をめぐるやりとりであった(表1)。ゲストスピーカーとして北海道大学の守屋淳先生を迎え、教育の現状を自由に語っていただくという内容であったが、事前資料として荒木が学生に求めた「教師と生徒に必要なものは何か」という問いかけにあった「適度な距離感」という言葉に守屋氏が関心を示したことから、勢い、2013年度当該授業前半の内容はこの「距離感」に湧いた。

守屋氏のまとめによると、学生たちが寄せた意見のうち、最も多かったのが「信頼」、次が「コミュニケーション」、そして三番目として目についたのがこの「距離感」だという。おおそ2割の学生がこの言葉を書いていたという。守屋氏にはこの言葉になじみがなく、荒木がよく使う言葉なのかと思われたようだが、荒木自身はその当時使った記憶がなく、それは学生たちから自然発生的に出てきた言葉であったと思われる。守屋氏が着目

5 「教授法が大学を変える 札幌大学・『臨床教育学入門』『教育学術新聞』第2552号 平成26年2月12日

臨床教育学入門 2013 授業内容				
回	日(時)	テーマ	主な内容	教材
1	4/5	イントロダクション	この授業で何を学ぶのか	J-pop 「青い春」
2	4/12	親子関係 あたりまえを疑う①	私の教育体験	ドラマ 『幽かな彼女』
3	4/19	親子関係 あたりまえを疑う②	「よい子」とは何か	ドラマ 『家族ゲーム』
4	4/26	親子関係 あたりまえを疑う③	「フツウの子」の間	
5	5/10	親子関係 あたりまえを疑う④	フツウの子が「悪い子」になるまで	ドラマ 『積み木くずし』
6	5/17	特別講義	ゲストスピーカー 守屋淳先生 (北海道大学)	
7	5/24	教師・生徒関係 距離感①	グループ討論 教師と生徒に「距離感」は必要か	授業者の事例
8	6/7	教師・生徒関係 距離感②	グループ討論 いじめにどう向き合うか	ネットいじめに関する動画
9,10	6/14,21	教師・生徒関係 ヒエラルキーの転換①	映画鑑賞	映画 『桐島部活やめるとよ』
11	6/28	教師・生徒関係 ヒエラルキーの転換②	学校の見えない構造 スクールカースト	
12	7/5	教師・生徒関係 ヒエラルキーの転換③	これまでの振り返り	
13	7/12	かけがえのない LIFE を生きるために①	今、学校で起きていること	ドラマ 『35歳の高校生』
14	7/19	かけがえのない LIFE を生きるために②	今、家庭で起きていること	これまでのレポート
15	7/26	最終レポート「どんな大人になりたいか」 の完成		

表1 臨床教育学入門 2013 授業内容

したのは、学生たちが教師に対し「関わりすぎない」「近すぎない距離」がよいと考えていることに対する驚きだったようだ。守屋氏の話聞いてまとめたメモが残っている。「友だちのような関係ではいけない」「生徒と一線を引くことが大事」「深くかかわらない」ことが大事と考える学生と「友だちのような」「親密な」「深く関わる」関係を望む学生が二極に分かれていた。守屋氏は、その根は同一であり実際は「一つにつながっていく」ものと考察していたが、当時の荒木にはそのことが上手く理解できなかった。

後のリサーチテキストで明らかにするように、4年を経た今、筆者がこのフィールドメモをN I空間に乗せ考察すると、実にさまざまな問題が見えてくる。しかし当時の荒木にはそれがまったく見えていなかった。さらには守屋氏の講義内容の理解もそこそこに、翌週の授業ではあたかも自分自身はすでにこの「距離感」の必要性を会得した教師の一人であるかのようにして、学生の前に立っている。それはいったい何故なのか。以下、三つの観点から考察する。

4-2 「適度な距離感」に違和感を感じていない——リサーチテキスト①

当時の荒木のふるまいを思い返してまずはじめに言えることは、「深く関わらない」という意味での「適度な距離感」は本当に必要なのかという守屋氏の問いかけに対し、荒木自身がスピーチを受けた段階である種の違和感を抱いていたという事実がある。当時書き残したメモにあるように、翌週には「自分は間違っていたかもしれない」ということを学生に伝えてはいるが、荒木自身が「教師と生徒は深く関わりすぎないほうがいい」と信じて教師生活を送ってきたという事実がある。そして少なくとも現に2013年度の段階では、先のインタビューにあったように「つかず離れずの伴走者」であることを信条としている。言い換えれば、授業では「もっと教師と生徒が『つながるべき』『子どもを学びの主人公として認めなくては』」、などと発信している当の本人が、身体的にはそのような生き方をしていない。教師自身が自らの信条と授業内容に齟齬があることに気づかないまま、荒木はいたずらに「理想論」を振りかざしているように見える。

一方で別の授業メモを読むと、もう一つの側面も見えてくる。これは守屋氏の話を受けた直後に荒木が思い浮かべた自らの思いである。この段階で荒木は「なめられてもいいから、自分の『型』をはずし、生徒一人ひとりのもとに降りていかないと」「『距離感』という枠組みそのものをはずさない」となどという言い方で、かなりはっきりとしたもの言い方で「適度な距離感」に対するアンチテーゼを打ち立てている。最後には「誤解をおそれず、自分の考えを言う」という言葉まで書き記している。ところがこの内容が実際の授業で語られる段階では、「もっと近づけばよかった」などという言い方で緩んでいる。授業内容そのものも、荒木の経験から出てきた思いはそれほど強調されず、すぐにグループに分かれて「距離感があることのメリット/デメリットを話し合うことへ、すなわち「学生たち自身の考えを引き出す」という本授業の中心作業にシフトしている。「自分の意見を言うことはこの授業の本義ではない」と言わんばかりに、そそくさと「伴走者」に戻ろうとしている。すなわち、当時の荒木はこの授業で学生に伝えたい「理想」を、自分の経験からは決して語らず、学生たちに間接的に伝えようとしている。確かに当時の荒木はそれを自

覚的に行っていた節がある。当時の他の授業を思い起こしても、「答えは学習者が考えるもの」ということを極端な形で実践していたのは、まさにこの時期であった。

4-3 当時の荒木には「他者」としての学生が見えていない——リサーチテキスト②

このときなぜ当時の荒木はここまで「頑な」に自身の声を殺し、学生たちに「自分の頭で考える」ということを要求していたのだろうか。筆者の考察は、竹内（1975）に照らせば、このとき荒木の「からだが劈いていなかった」ということである。荒木にとって学生はこの段階で実在感のともなった「他者」となりきれていない、自他未分の域を出ていないということである。

竹内は、人がからだを劈いていく段階を6つに分けて説明している。簡潔にその段階をまとめると表2のようになる。

段階	状況	状態の説明
(1)	「世界は私のためにある」	自分と世界が未分化な幼児的状态
(2)	自分と世界の合一が破れ、世界は非自として現れる	「他者」は存在しない （「他人」は「非自」に過ぎない。他者理解の努力も単なる自己投影以上のものではない）
(3)	「他者」のからだ姿を現す	「他者」はこの段階では不可触の存在 （「他」はあくまでも「自と化した他」に過ぎず、「われ」も仮想、にせのものに過ぎない）
(4)	「私のからだ」も「相手のからだ」もふれる対象となりうる	からだ「外部＝もの」すなわちふれられるものとして出現する状態（この段階ではじめて「私」と「他者」が実在感をともなってふれあう）
(5)	あらゆる段階を飛び越して、自他が融合する	日常生活から飛び出して一つの場を作り、極度に集中し、すばらしく解き放たれ、自も他も忘れる（人間と人間がふれあうとは本来このことではないか）
(6)	(5)の段階を経てふたたび目覚める	自も他もこの段階ではすでに「一つの行動」「一つの現象」であり、限界を持たない。自と他は流れあい、それによって互いに変容しうる

表2 からだが劈いていく段階（竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』1975）

この表にあてはめてみると、当時の荒木は(3)の段階にあると言える。学生たちを自分とは異なる考えを持つ「他者」として認めてはいるが、そこに自ら入っていて「ふれる」と

いうアクションはまったく起こさない。だから結果的に荒木にとって学生は「完結し、凍結して入りこむことのできぬ世界」の中の存在である。竹内は、この段階にあって「人と人とがふれあおうと努力」しようとする、「『他』にふれようとする『自』は、自らを他者の眼にとって受け入れられやすいだろうと予期される姿としてそこに立たせる」という。また「『自』と『他』を同質のものに化けさせて、『他』に近づかせようとする」という。そしてそれは「自と化した他」に過ぎず、「仮装の『われ』、にせの『われ』」に他ならない。つまり荒木は、「自」を「他」に近づけることで「ふれあう努力」をしたつもりになっているだけで、実際はふれあってもいなければ、近づくことすらしていない。自分の考えを学生に示さないというのはそういうことに違いない。言い換えれば、授業者が自分の考えを明らかにせず、学生たちと近づく努力すらしていない授業とは、学生の考えを尊重し、生かしつつその存在を生かした授業を展開しているように見えながら、実際はその逆を行っているということになる。荒木が自分の気づきを学生に示さなかったのは、当時の荒木自身は学生への配慮と考えていたが、それはまったくの勘違いであり、逆に学生たちが授業の中で自らをひらき、他者とふれあう機会を奪っているのだ。結果的に荒木のこの「配慮」こそが、自ら学生のからだを劈くこと、本論に即して言い換えれば、彼らの「成長」を妨げていることに他ならなかったということになる。

5 一連のリフレクションを経て、荒木が気づいたこと——筆者による最終リサーチテキスト

このように考察を進めていくと、荒木が守屋氏の「支える教育」の本質を理解せず、曲解していた原因もはっきりと見えてくる。支えるとは、からだごと支えること。それは「ふれあう」ことが大前提である。「ふれあう」とは、レヴィナス (Levinas, 1961) の言う他者の「顔」を認めることと同義、それによって私中心の世界から一步踏み出すことなのだとすると、荒木はこの段階で「ふれあう」以前の状態にある。自分の理想は語るが、「本当はこう思う」は隠したまま、「仮面」をつけた姿で学生の前に立っている。「支える」どころか、その姿すら見せていない。「支える」教育が実現できるのは、教師が覚悟を決めてまずは自分の姿を学生の前にさらすこと、そして「私」しかいない世界から抜け出し、自ら学生に自分の手を差し出すことが大前提ではないか。荒木はその前提にすら立っていないのだ。

守屋 (2006) は、「教師が教育をつくる」にあたり、「どんな方向に向けて創造していくべきかということを確認するために」、「教師の仕事をしていく上での基本的な三つの教育観」として、「与える教育観」「放っておく教育観」「支える教育観」を示している (pp.9-12)。「子どもが主体として学ぶ」ためには、ただ自分が教えるべき内容を「与え」、「教師が正

しいと信じる方向へ引っ張りあげる」のではなく、「子どもの自由を尊重する」だけで結果的に「放ったらかし」にするのではなく、子どもの自ら学ぶ力を信じ、学ぶ環境を保障し、「一人ひとりの子どもについての理解を深めていく」努力のもとで子どもたちを「支える」ことが必要である。ここにおいて子どもの成長を支えつづけるためには、教師が「子どもが主体になって学ぼうとするのを何よりも大事にし、その実現に向けて努力する」という考えで子どもたちと接することが何より重要という着眼点をはっきりと見えてくる。

ここだけを読むと、「支える教育観」のもとで生きようとする教師の努力は、ひたすら子どもの学びと成長に関心を抱き、実際に子どもたちの自ら学ぼうとする力の種を見つけ、丁寧に水をやり、花が開くまで関わりつづけることに注がれているように見える。言い換えれば、教える教師の主体は問わず、教師が育成者としての役割を果たしてさえいれば教師は充分その役目を担っているように見える。その点においては荒木の落ち度もないと言えるかもしれない。しかしながらこの段階ではまだ重要なことが問われていない。そしてこれこそが荒木の根本的な問題と言える。それは、教師もまた「自らの生を生きる主体」であるということの自覚である。そして何より荒木にはこの自覚が定まっていないというのが筆者の考察である。

守屋（2006）は、続けて「教師自身の身体の在り方」を問うている。

人間は身体として生きている。人間の身体は、本人がたとえ意識しなくても常にさまざまなことを感じ取っていて、その感じとったことに対応した在り方を示す。(p.35)

つまり、その人が今どのように生きているのかということが、その人の身体に現れるのである。身体の在り方は、その人が今どのような世界を生きているかという、その人の存在の仕方そのものなのである。その人の意識が気づいている以上に、意識よりももっと正直に、その人の在り方を示すのである。人間は心であるよりもまず身体なのである。(p.36)

この引用の後半で挙げられている3人の教師は、自分の身体が子どもから逃げようとしている、ということはおそらく理解していないだろう。「熱心」という言葉が示すように、自分自身では、子どものために一生懸命やっていると意識しているはずである。しかし彼ら教師の存在自体は、その身体が示すように、どこかで子どもたちを避けている。子どもたちと関わろうとしていないのである。(pp.36-37)

ここで守屋は、上記の「自分自身では、子どものために一生懸命やっていると意識して

いる」という、教師が自分の意志で自分をコントロールしている面を「意志でコントロールされた身体」として、「その人の存在そのものとしての身体」と分けて考えており、本来大事なはこの「その人の存在そのものとしての身体」の方の自分であるのに、えてして教師はこちらには意識が向かわずに「意志で自分の身体をコントロールしてしまいがち」であることを指摘している。つまり教師が「子どもが主体となって学ぶことを支える」ためには、教師自らが「自分自身の身体が本当に感じていること」に気づき、「その人の存在そのものとしての身体」を生きる必要がある。それができなければ子どもたちは簡単に大人の欺瞞に気づき、そこに真の対話は生まれえない。何よりもまず必要なのは、教師が内から湧いてくる思いに忠実に自らの身体を生きることであり、それをしない限りはそもそも教師が子どもを「支える」ことなどできるはずがないのである。

この観点において荒木はまさに、この段階で学生を「支える」覚悟を決めていないと言わざるを得ない。学生が自らの頭で考え、自分の言葉で自身を語るができるようにと、「教師の役割としての身体」の方に生きること懸命であるあまり、肝心の自分自身は学生に「からだを劈いて」おらず、その意味において、からだ全体で学生との対話を「拒否」している。これでは本当の意味で「支える教育観」を生きてはいないだろう。

かくして荒木はその後問題の本質には気づけないうちに、2013年度の授業を終える。問題は次年度に引き継がれた格好となるが、荒木が本当に自分の「本質的な問題」に気づくのは、まだ先のことである。2016年の段階で筆者がこの2013年度の荒木を振り返ると、人が自分自身の〈枠組み〉のとらわれに気づくためには、本人が考える以上に膨大な時間と経験が必要なのではないか。この当ても確かに荒木は「授業で学生とうまく対話が出来ない原因は自分自身にあるということがわかった」との発言が学会での発表などでも随所に見られるが、結局その本質には至れていないことがこのリサーチテキストを読み返しても一目瞭然である。身体ごと「教師を生きる」ことの難しさと、そして奥深さとを、改めて痛感せざるをえない。

参考文献

- 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 (2016) 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りフレクシオ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) 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りフレクシオ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—, 札幌大学総合論叢, 第 43 号
- 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
- Dewey, J. (1902) *The Child and the Curriculum*, University of Chicago (市村尚久訳『子どもとカリキュラム』講談社学術文庫 1998)
- 浜田寿美男・小沢牧子・佐々木賢 (2003) 学校という場で人はどう生きているのか, 北大路書房
- 皆藤章 (2003) 臨床教育学の構想—体験をとおしてもたらされた覚書, 臨床教育学の生成, 玉川大学出版部
- Levinas, E. (1961) *Totalite et Infini: Essai sur l'exteriorite*, The Hague: Martinus Nijhoff (合田正人訳『全体性と無限—外部性についての試論』国文社 1989)
- 丸山眞男 (1992) 忠誠と反逆, 筑摩書房
- 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
- 守屋淳 (2006) 子どもとともに育つ「技」, ぎょうせい
- 竹内敏晴 (1975) ことばが劈かれるとき, 思想の科学社

本論文は、平成 28 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。