

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	自分の〈ことば〉をはぐくむ研究室
Author(s)	中本, 菜穂子
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 95 - 103
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054804
Right	
Relation	



自分の〈ことば〉をはぐくむ研究室

元・広島大学大学院博士課程前期・院生 中本 菜穂子

キーワード：大学教育、母語教育、書くこと

1. はじめに

本稿では、稿者が難波研究室において取り組んだ自己探究の活動の記録と分析を通じて、難波研究室がどのような学びの場であったのか、その姿を記述することを試みる。

なお、本稿は 2022 年度広島大学大学院修士論文「〈私〉を引き受ける ――書くことと『対話』を通じた自己受容の営み」の第一章に加筆・修正を行ったものである。

2. 研究の背景

2021 年度の春、中本は広島大学大学院の難波博孝研究室に進学し、入学オリエンテーション後の難波との個別面談のなかで「自分自身の受けてきた教育、そこでの経験を起点」（2021 年 5 月 6 日個別ゼミ資料）に研究課題を考え直すよう促された。それは当時、「国語教育と障害理解教育の横断的カリキュラム開発と評価基準の作成」という研究課題を持ち込んだ稿者の意表をつく、まったく想定していない研究指導であった。

その後、当時の博士課程後期の院生らからの助言などをふまえて、中本は「進学後に考え始めたこと」として、当時の関心があるテーマや自分が思っていることを書いた短い文章を提出したところ、難波に当事者研究の観点から、さらに自分について書いてみるよう励まされた。

こうして中本は自分について書くことを中心とした、自分自身の「当事者性」を探る ――つまり、自分は一体どういう人だと語りうるのかを掘り下げる ―― 研究活動に取り組むこととなった。

3. 研究活動の枠組み

本稿では 2021 年 4 月から 2022 年 1 月末までを学習期間とする。その期間、学習者は指導教員・難波博孝との個別ゼミおよび難波研究室の大学院生で構成される特別研究に参加し、自分自身のことや考えたことについて文章にしたものを発表資料として持

参し、質疑応答をうけた。その後、書くことと、読み手との対話により生まれた自己理解の変化を評価するための文学作品の再読に取り組んだ。

以下は、その期間に学習者が参加した個別ゼミ及び特別研究の記録である。便宜上、それぞれの期間を主な学習内容で区分した。また本節以降は中本を適宜「学習者」と呼び変えて記述する。

	日時	実施形態	学習活動や取り組んだこと
第〇次	2021 年 4 月某日	面談	研究課題を考え直すようアドバイスを受ける
	2021 年 5 月 6 日	個別ゼミ	「研究構想・題目案・今まで考えたこと、など」提出
第一次	2021 年 5 月 28 日	個別ゼミ	「自分と学校について」提出
	2021 年 6 月 3 日	特別研究	「修士論文のテーマ決定に向けての諸課題」発表
第二次	2021 年 6 月 18 日	個別ゼミ	「修士論文のテーマ決定に向けての諸課題（2）」提出
	2021 年 7 月 2 日	個別ゼミ	「修士論文のテーマ決定に向けての諸課題（3）」発表
	2021 年 7 月 8 日	特別研究	「修士論文のテーマ設定に向けて」発表
	2021 年 8 月 27 日	個別ゼミ	これまでの発表の振り返り
第三次	2021 年 9 月 28 日	個別ゼミ	研究題目の相談
	2021 年 10 月 15 日	特別研究	修士論文の構想を発表
	2021 年 11 月 26 日	個別ゼミ	構想発表会の振り返り
	2021 年 12 月 9 日	特別研究	再読（1）
	2021 年 12 月 24 日	個別ゼミ	再読・発表の振り返り
	2022 年 1 月 6 日	特別研究	再読（2）

以上のように、2021 年 4 月から 2022 年 1 月上旬までの約 9 ヶ月をかけて、学習者は指導教員と合計 9 回の面談・個別ゼミと、5 回の特別研究における発表に取り組んだ。最初の面談を除いて、学習者は毎回の個別ゼミおよび研究室発表に Word で作成した文章を持参した。紙幅の都合から、本稿では第〇次

と第一次の記録ならび分析を簡単に以下に取り上げる。

4. 学習記録

4-1. 第〇次 書くまで

2021年5月6日、初めての個別ゼミに際し、稿者は「研究構想・題目案・今まで考えたこと、など」という見出しの、A4一枚程度の資料を持参した。そこには稿者が当時抱えていた不安や苛立ち、不満などが素直に書かれていた。以下に引用する。

教育学部の授業を受けていると、どうしても自分が「余所者」だという気がしてならない。正常で健全な発達をした、成功した若者や大人たちとして、同じように正常で健全な発達をしようとしている子どもたちを育てる、という設定に、入れない。先生になりたいとか、教育を勉強したいとか言いつつ、私には根本的に学校や教育への不信感があるのだと思う。

(中略)

「普通」の生き方、「普通」の家族とは、私にとって、テレビで観るだけの虚構の世界だった。身近な大人である両親は、国に養われ、都合の良い障害者枠で雇用され、いろんな仕事を転々とした。歩くことも儘ならない彼らに、走り回る子どものしつけは不可能だった。「年収300万以下の家は子どもを作ってはいけない」と高校の政治経済の先生が冗談で言った日、私は家の年収なんて知らなかったが、「道理で」と思ったものだった。諦めのような、怒りのような、場違い感をもって育ち、「私はこの国が望む未来の当事者や社会の構成員ではない」という苛立ち(と矜持)を持って生きている。

(2021年5月6日個別ゼミ資料)

2021年5月6日の個別ゼミのことは、とても印象に残っている。学習者はこの資料を2021年5月4日に執筆し、あらかじめ割り当てられていたオンラインのドライブにアップロードした。なお、このドライブは指導教員及び研究室の構成員にのみアクセス可能になっており、以降の特別研究及び個別ゼミの資料は全てここにアップロードされ、保管された。またドキュメント形式で保存しておくことにより、指導者からのコメントが追記という形で反映できる

仕組みになっていた。

個別ゼミに臨む直前、恐る恐るドライブ上の資料を読み返したときのことは今でも忘れられない。以下に、そのとき資料の一番下に記載されていた指導教員のコメントの一部を引用する。

はい、素晴らしいです。国語教育の王道研究に来たという感じです。

国語教育にはそもそも「正常発達」とか「同じように成長させる」とか、そういう発想が割と少ないところです。むしろ教育現場のほうがその呪縛が大きいかもしれません。

(同資料)

「はい、素晴らしいです」というコメントを認めたとき、画面をスクロールする己の手が止まったことを今でも鮮明に覚えている。自分の苛立ちをぶつけるような文章に対して、「なぜ」と問いかけるでもなく、否定でもなく、まず「素晴らしいです」と全てひっくるめて肯定されたことは、学習者にとって想定外だった。「余所者」だという学習者の(今みると)拗ねた言葉にかけられた「国語教育の王道研究に来たという感じです」「そういう人間がわりと国語教育研究をやっている」との言葉は、学習者はここにいて大丈夫なのだ、確信を持って勇気づけてくれるものだった。初めて外に出た家猫のように警戒心を丸出しにして肩を怒らせていた学習者を、その不安ごと受け止め、この研究室と専門領域が一つの居場所だと知らせてくれる体験であった。

実際の個別ゼミは難波博孝研究室で行われた。ここではクラウド上の資料をスクリーンに投影し、その文章を読みつつ、話し合った。それは気軽な会話ではなく、学習者の書いた文章を中心とする、丁寧な対話だった。指導者は丁寧に資料を読み、考えながら、何度か学習者に問いかけた。学習者が指導者の問いに何とか答えていると、指導者はその答えを興味深そうに聞き、資料にコメントとして記録した。これが、今後の個別ゼミの中心の流れとなった。

4-2. 第一次 書く

2021年5月28日の個別ゼミに、学習者は「自分と学校について」という資料を作成して持参した。それは「稿者の研究テーマをめぐる『2. 現状報告』、次に自分の個人的な背景と、これまでのエピソード

などをまとめた『3. 自己の探究』で構成され」ており、A4で12ページに及ぶ長大なものとなった。この資料を「第三者に開示することで、新たな気づきや理解を深め、研究テーマの決定につなげること」を目標とした文章であった。

「自己の探究」として、学習者は初めて己の「出生から現在まで」を振り返った個人史を記述した。以下にその一部を引用しておく。

幼少期から、私の家には、仕事を失って自宅で食べて寝るばかりの生活を送る父のフラストレーションと、その介護を担う母のフラストレーションが、常に渦巻いていた（こうやって書きだすまでは、完全に忘れていた）。毎朝、両親の怒鳴りあう声とテレビのニュースを聞きながら、私は朝食を食べて登校した。私が大きくなると、母の代わりに父の食事や移動の面倒をみるなど、父の介護を手伝う場面が自然と増えた。夜に母と妹とテレビを観ながら夕飯を囲んでいるとき、父が寝室から母を呼びつける「おおおい」という声が何度も何度もするのが日常だった。そういうときは、母と妹の代わりに私が要件を聴きにいった。父は糖尿病を患い、足を腐らせながらも、数少ない憂さ晴らしの手段である食欲を諦めることはできなかった。（父の足は、あたかも腐って膨張した茄子のように太く熟れていた。皮膚が劣化して、裂傷や瘡蓋、水ぶくれなどが常にでき、見るのも嫌だった。その太い不器用な足で、薄い廊下の板敷を破ろうとするようにドスンドスンという音を立てながら、父は食堂と自室の廊下を、食事を求めて歩き、また寝床へと帰らされるのだった。）

（2021年6月3日 特別研究発表資料）

それは岡山県の片田舎で、半身不随の父親と、その介護をしつつパートで働いて家を支える半身麻痺の母親の長女として生き延びた自己を初めて見つめなおすことだった。父の苛立ちと母の疲労の渦巻き、怒号の絶えない家庭で、両親の仲介をしたり、介護を手伝ったり、そうでないときは本の世界に沈み込んで、なるべく家族の邪魔にならないように過ごす窮屈さを、20余年を経て初めて認識する経験であった。

この他にも本資料には、学習者がこれまで抱えて

いながらも言語化していなかった葛藤や生きづらさなどがつらつらと記述されていた。

個別ゼミの時間、学習者と指導教員は前回のゼミと同様、資料をスクリーンに投影して、一緒に読み進めた。読み進めながら、指導者は学習者がこぼした発言を同ドキュメントにコメント機能を使って記録した。また指導者は、学習者に質問をし、その回答を記録した。

今思えば、個別ゼミでの指導者のその姿——学習者の独り言も、記録する価値があるのだと真剣に耳を傾ける姿——には、学習者の経験や考えへの高い関心が一貫して示されていた。だからこそ学習者自身も、自分自身は関心を向ける価値があると思えたのだろう。

2021年6月3日の特別研究において、学習者は「修士論文のテーマ決定に向けての諸課題」として、先の個別ゼミ資料を加筆修正したものを発表をした。研究室のメンバーからは「内容に圧倒された」「非常に興味深く読みました」といった肯定的なメッセージが寄せられた。さらに「これは私のことでもあるのかもしれない」といった共感を示す人が少なくなかったのも印象的だった。質疑では、この点についてはどうか、と学習者のさらなる省察を促すような発問を受けた。個別ゼミと同様、資料にまだ書かれていないことを聞きたいという関心を示す発問であり、さらに書くことを励ます声かけであった。

自分について書く、ということ自体が学習者にとって非常に大きな経験であった。同発表資料の最後には、以下の学習者の感想が綴られていた。

ただ、こうやって文章を書くことは、多少なりとも稿者のさまざまな無意識を前景化し、認識を問題化してくれた。たとえば稿者にとって、家族の話とは人に開示してはならないもの、タブーであったことを、この経験（家族について語る経験）がはっきりと自覚させてくれた。一つ解明した。

この資料を作成しているとき、こうして発表を思い描いているときさえ、かつて、幼少期の私の口の軽さを「家のことなんか人に言いなさんな、はずかしい」と叱った母の怒りがフラッシュバックする。こんな資料を作ったことを知れば、間違いなく彼女は怒る、と怖くなり、躊躇する気持ちが湧く。こんな幼い頃の自分が生

きていることに驚きを感じる。しかし、この禁忌を破ることは、恐怖とともに、一種の喜びと解放感をも、もたらしている。

(2021年6月3日特別研究資料)

※下線部稿者、以下同様

「文章を書くこと」は、「さまざまな無意識を前景化し、認識を問題化」してくれる作業であったと述べる。その前景化された無意識であり、問題化された認識の一つが、家族の話は「タブー」だという母の教えだった。己が「なんの『当事者』か」を探究することで研究課題を探る、という枠組みは、長く学習者の口を噤ませていたその「禁忌」を「破り、一つの抑圧から学習者の声を〈ことば〉を「解放」することにつながったのである。

4-3. 学習の成果

これまで第〇次と第一次の学習の記録と分析を簡略ながら示した。以降、学習者は同様に自分自身に関する文章を作成・発表するという活動に何度か取り組んだあと、文学作品の再読に取り組んだ。

時系列で見れば、第〇次と第一次は、以降の半年以上にわたる学習の始まりにはすぎない。しかし、難波研究室という学習環境の特色はこれ以上なく大きく表れており、その洗礼ともいべき経験のなかで、もっとも学習者が変化した時期でもあった。

そこでやや足早ではあるが、自分自身について書き、それを人に公開し、対話するという、難波研究室での本学習の成果を二つ挙げたい。

一つは、学習者が初めて自分を引き受けることができたことである。それまで学習者が関心を向けられなかった自分自身を、ようやく大事に受け止めることができたということである。

これまで自分の生き立ちを振り返ることで、自分のことが少しずつ分かるようになってきた。分かるというよりもむしろ、自分という存在を少しずつ実感するようになった、というほうが適切だろう。自分の生き立ちを言葉にすることで、私という存在に体温があることを知った。生き立ちを記述することは、これまで私が目を瞑ってきたものを言葉で再現し、それを多少の想像や共感などを足場に、多少追体験してみることだった。それまでは常に周囲に伸ばし

ていた手を、初めて自分の胸に当ててみて、なんとここに自分がいるのか、と知ったような感覚を覚えた。私はここに生きていたんだなあ、という妙な実感だった。

(2021年7月8日 特別研究資料)

生き立ちを含め、自分が経験してきたことを改めて言葉にするという作業は、学習者にとってどのような意義を持つのか。特に幼少期、自分の気持ちを聞いてもらう機会のほとんどなかった学習者にとって、それはどのような価値を持っていたのか。

生き立ちを記述することは、過去の経験を——ただ目を瞑って、心を麻痺させてやり過ごした時間を——ひとつの経験として改めて「追体験」することだった。その「追体験」のなかで、過去の自分の努力や悲しさを、真正面から認めることだった。長く、なかったことにしていた過去の経験を、そこにあったものとして、ちゃんと引き受けることだった。

過去に目を瞑ることは、今の自分に対しても少なからず目を瞑ることだったのだと稿者は考える。現在といわれる瞬間は、常に過去でもあるように、過去と現在の私は同じであり、切り離すことはできない。「幼い頃の自分」を引き受けることは、28歳の「自分」を引き受けることなのではないだろうか。今も過去もひっくり返して、自分自身を認められたことが、一連の「書く」ことの成果だと考える。

〈ことば〉は読み手や聞き手がいなければ存在しない。学習者が一人で自分の部屋で、自己を振り返る文章を書いても上記の喜びは生まれまいだろう。自分自身について書いた文章に、他者から真摯な関心を向けられて、初めて自分の〈ことば〉が誰かに届いたと確信できる。そして、自分自身は関心を向けるに値すると納得できるのである。

もう一つの成果は研究課題の明確化である。

自分のタブーのような領域について、〈書く〉ということ。〈書く〉時間を、その時間の必要性を作ってもらったこと。その書かれたものを、他者に公開できたこと。書かれたものについて、否定されず、興味を持たれるという反応を受けること。いろいろと問われ、興味を向けられることで励まされ、書き継ぐこと。それらの可能な環境に身を置くことで、初めて「しんどかった」「つらかった」「悲しかった」自分

を抱きとめることができた。それは〈今〉の私と〈過去〉の私を、つなぐ作業だった。

(中略)

それらの問題を引き受けたうえで、〈私のような学習者〉にとって〈このような体験〉が必要だと考えている。

(2022年9月29日 修士論文中間発表資料)

自分自身の繊細なことについて、安心して表現することが「可能な環境に身を置くこと」が重要だと考えたうえで、〈私のような学習者〉に〈このような体験〉が必要だと述べる。すなわち、自身の当事者性を探るといふ名目で行われた自己探究の学習をへて学習者がたどり着いたのは、〈私のような学習者〉に〈このような体験〉を届けたい、という信念であった。すなわち難波研究室での学習経験が、学習者の、稿者の、中本菜穂子の一つの教育的思想の基盤をなす原体験となったのである。言い換えれば、本学習を経て、学習者は「私はどのような教育を目指すか」といふ信念を語る〈ことば〉を、ようやく手に入れたのである。

5. 学習の分析

前掲の曖昧な表現をあえてそのまま引けば、〈私のような学習者〉に〈このような体験〉を届けるにはどうすればいいのか。そのためには〈このような体験〉の背景にどのような環境があり、どのような指導があったかを分析することが有効だと考えた。

本節では指導者と学習集団、ならびその全体像をふまえて、難波博孝研究室という学習空間の特色の記述と分析を試みる。

5-1. 伴走者としての指導者

本節では個別ゼミでの指導を中心に、指導者の声かけについて振り返って分析したい。

個別ゼミとは、学習者と指導教員が一对一で話し合う時間であり、月にほぼ一度のペースで行われた。特別研究での発表の前後にあることが多く、直近の発表を控えている資料と一緒に見ながら話したり、あるいは直前の発表の振り返りをしたり、今後の方向について相談をしたりすることが多かった。

指導者から学習者への働きかけのキーワードとして〈心理的安全性〉〈受容〉そして〈伴走〉を取り上げ、以下にそれぞれについて述べたい。

まず〈心理的安全性〉と〈受容〉という観点から、初回の個別ゼミの指導を分析する。「自分自身の受けてきた教育、そこでの経験を起点」に研究課題を立て直して見てはどうか、というアドバイスを受けた学習者が、「進学後に考え始めたこと」という短い文章を提出したときである。以下にその資料に添えられたコメントの全文を掲載する。

はい、素晴らしいです。国語教育の王道研究に来たという感じです。

国語教育にはそもそも「正常発達」とか「同じように成長させる」とか、そういう発想が割と少ないところですよ。むしろ教育現場のほうがその呪縛が大きいかもしれません。

私も、生活保護を受けてきた母子家庭で育ってきたので、上のことは多少わかります。そういう人間がわりと国語教育研究をやっているところもありますよ。

(2021年5月6日個別ゼミ資料)

この短い指導のなかには指導者との関係性における心理的安全性の確保と、学習者の受容のための、重要な働きかけがあると考えられる。

一つは、前節でも言及したが、学習者の文章に対する、否定でも、疑問でも、添削でもなく、「はい、素晴らしいです。」という声かけである。自分について書いた文章には、書き手にとっても、心の血をインクにして書いたような生々しさがある。その文章と書き手の心は密接につながっている。初めて自分の心をつづり、相手がどう出るかを伺っている学習者に対し、いきなり「こうすべき」「こうじゃない」といった形式的な指導が入ると、以降、心を使っただけのびのびと文章を書くことは困難になる。

だからこそ、心を使った文章に対して、まず受け止め、さらに書くことを励ますような声かけが、特に最初は必要なのではないだろうか。何か正解を目指して指導・添削をするのではなく、まず学習者の気持ちを励まし、受け止めることが、指導者への安心感をもたらす、その後の学習という海原に漕ぎ出していく勇気につながったのだと考える。

二つ目は、学習者の関心に向けた「国語教育の王道研究に来た」という言葉であり、さらに指導者が自己の生育環境を開示したうえで「そういう人間がわりと国語教育研究をやっているところもありま

す」と学習者の生い立ちすらもひっくるめて受容する態度を示した点である。

特に「私も、生活保護を受けてきた母子家庭で育ってきた」と、指導者が指導者自身のことを、学習者に開示している点に着目してみたい。自分の生い立ちや葛藤について暴露するように打ち明けた学習者に対し、指導者自身が自己の生育環境を開示したうえで、「多少わかります」と、尊重のある共感を示している。これが、指導者が学習者の気持ちや立場に、歩み寄ろうとしてくれていることを示すものであることはいまでもない。さらに「そういう人間がわりと国語教育研究をやっているところもあります」という言葉は、自分が「余所者」だと感じていた学習者に向けた、「あなたは国語教育研究をやっているんだ」という強い励ましとして聞こえた。学習者の葛藤や悩みを文章からの確に見取り、「それでもあなたはここにいてもいいんだ」というメッセージを伝えたことが、ここは本当に自分の〈ことば〉を聞いてくれる場所だという確信につながったのではないだろうか。

指導者の励ます声かけによって、二人の間に〈心理的安全性〉が生まれたこと、そして指導者から、この研究室は学習者の居場所であるという〈受容〉的なメッセージを強く受け取ったこと、これにより研究室が、学習者の〈ことば〉を素直に話しやすい環境となったことが、本学習の成功の根幹にあると考えた。

次に、その後の指導を〈伴走〉という観点で振り返りたい。

指導者の声かけの特色は前述したとおりが、学習者を常に受け止め、励ますという指導者のスタンスは、以降の研究指導の根幹にも通ずるものであった。初回以降の個別ゼミでの指導を振り返っても、「こうすべき」「これは違う」といった指導を聞くことは、ほとんどなかった。よりの確にいうと、指導者側の持つ「こうしてほしい」「こう書いてほしい」という要望を包んだような「こうすべき」「こうじゃない」といった指導がなかったということである。常に学習者が学習の主体であり、指導者の役割とは学習者の考えや関心を聞き出し、励ますというものであった。

実際に個別ゼミの資料をみても、そこに残された記録は指導者の問いかけに対する学習者の返答か、学習者の独り言が多く、指導者からの添削はほとん

どなかった。個別ゼミのなかで、学習者の言葉を記録するという指導者の姿には、「答えはすべて学習者が持っている」「学習者の言葉は記録する価値がある」という確信のある指導者の姿をみることができた。学習者本人以上に、学習者の力を信じているのが、難波博孝という指導者だった。

しかし、それは放任とも違っていることだけ付け加えておきたい。章立てや論証の順序、語彙の用法、教科の歴史や背景知識などに関する専門的な指導を受けることも間違いなくあったからである。つまり、指導教員が学習者のやりたいようにさせているだけ、というわけではなく、研究という立場をとる以上は譲れない、譲るべきではない点については、しっかりと指導する。このように譲れない点をしっかり示しつつ、基本的には学習者の主体に任せるという指導のメリハリが、信頼を築く上で重要であることは言うまでもない。

個別ゼミの時間とは、自信と確信のある指導者の伴走のもとで、つねに学習者の考えが引き出され、課題についてともに考える時間であった。「このあたりを次のゼミでは少し話してみましよう」と、学習者が直面している課題について、指導者とともに考え、対話する時間であった。

これまで、ゼミや面談とは、何かしらの成果を持っていくことが条件だと、学習者は考えていた。指導教員のところに一つの答えのようなものを持って行って、それにダメ出しをもらうことが、指導なのだと考えていた。しかし個別ゼミの時間とは、成果を持ち込むゴール地点ではなく、むしろ研究というトラックのなかの給水地点のような役割の場所だった。発表の前に資料を持参し、ともに考える場所であり、発表の後に改めて資料を持ち帰り、またともに考える場所だった。学習者の思索を見守ってもらう時間だった。何も持って行けるものがないと委縮するのではなく、「何も持っていけないものがない、という自分を持って、ゼミに行こう」と思える場所だった。

このように、指導者と学習者の一対一の指導の時間である個別ゼミは、学習者から指導者への全面的な信頼感と安心感のもとで行われた。そこでは指導者が学習者の考えを引き出し、励ますという伴走を基本とした、協働作業が行われていた。学習者が自分自身について書くこと、それを誰かに開示すること、これらの繊細な活動を可能にするための、配慮

と励ましの時間であり、学習者の〈ことば〉の育つ、一つの大事な居場所であった。

5-2. 育てあう学習集団

次に特別研究の時間に着目したい。

特別研究とは、難波博孝研究室に所属する大学院生が中心となり、各回の担当者がそれぞれの研究について報告と質疑を行う時間である。十名前後の大学院生と、数人の学部生が参加していることが多かった。参加者は、個別ゼミのときと同様に、まず発表資料を研究室のメンバーに向けてオンライン上のクラウドを利用して公開する。そして特別研究では資料を中心に発表をし、質疑やコメントを受けるといった形で進んだ。

特別研究は司会やタイムキープなどがすべて大学院生主体で運営され、指導教員の難波博孝は、質疑のなかで出た重要な指摘があればそれを確認し、それぞれの発表の最後には必ずコメントを付けた。しかし各特研の最後の総括は、その回の司会を担当する学生に必ず任されていた。

前項で述べたような、学習者を励まし、学習者の考えを引き出すような問いを投げかけ、その学びに伴走するという指導者の姿は、研究室全体の持つ風土とも一致していたように思う。研究室発表の質疑やコメントもまた、学習者の資料の間違いを指摘するような添削めいたものでは決してなかった。研究室のメンバーは学習者の書いた文章への高い関心と敬意をみせながら、学習者が意識していなかった事柄や、書ききれていないことなどを導き出せるような質問をした。それは授業における教師からの発問のような働きかけであり、発表者を育ててやろうという聞き手の気概が感じられるものだった。

そして、学習集団から投げられる問いの切り口は、参加者の数だけ極めて多種多様であった。例えば下記は、2022年1月5日の特別研究において、文学作品の再読に関する発表をしたあとに寄せられた質疑である。

- ・書き手（作者のこと — 稿者注）は何にこだわっているように見えたか。
- ・印象として、すごく丁寧に本文中の言葉で書いているから、分かりやすい。しかし、その裏にある中本さんの「どうしようかな、どうかな」というまとまってない部分とか、例

えば「生きる苦悩」とは何なのか当たり前だと中本さんが思っていることの中身、本文中に書いてないから今回書けなかった部分とかを聞いてみたい。

- ・自分の卒論については、自分の抜け殻（作品の主人公に感情移入して読むことを、「主人公の抜け殻に入る」と学習者が記述したことをふまえたもの — 稿者注）であると感じますか？

「書き手が何にこだわっているように見えたか」という、学習者には思いつきもしなかった観点の問いや、「まとまってない部分」「当たり前だと中本さんが思っていることの中身」「本文中に書いてないから今回書けなかった部分」といった、提示された資料の枠組みを超えて学習者自身の考えをより知ろうとする問い、あるいは「卒論」が「自分の抜け殻」といえるかどうかと、学習者の価値観を揺さぶるような発問である。

いずれも聞き手の個性が伝わる問いかけであり、一つの資料であっても、読み手によって興味関心の惹かれる点がきわめて様々だと伝えてくれる経験だった。あらかじめ「これが指摘されるだろう」と予測を立てたり、理論武装は不可能であり、不要だった。「今日はどんなコメントが聞けるだろうか」とわくわくした気持ちで発表に臨むことが多かった。また、いずれの問いかけも、常に真摯で、学習者の課題や困難を、ともに考えようとするための提案のようなものが多かった。「これは面白い」「ここには何かある」という、相手の研究課題への期待と確信に基づいて、「こういう観点はどうだろうか」と共に探ろうとするような、真摯で協働的な問いかけだった。そして、このように真摯な問いかけを人から受けることが、自分自身について問い深めるための推進力になることもいうまでもない。

思うに、先輩や同期、後輩たちが、お互いの資料に関する思い思いの考えを、特別研究という教室で素直に投げあうことができるということ自体が、これまで指導教員が個別で実践してきた指導の、積み重ねの賜物なのだろう。学生個人の研究課題とその固有性が尊重されているからこそ、学生たちもお互いの研究課題を尊重し合うのである。また、学生たちが指導者に励まされ、伴走されるからこそ、学生同士も同様に励まし、伴走し合うのである。お互いに育て合うような教室で、新しい学生が育ち、その

良い環境を再生産するという、正の連鎖がおそらくそこにある。

特別研究の時間もまた、何かしらの成果を持ち寄る場所ではなく、学習者の課題について意見を交流し、ともに考える学習の場所であったといえるだろう。困っていたり、悩んでいたればするほど、研究室でともに学ぶ学習者たちは、喜んで話を聞いてくれるようなところがあった。特別研究の時間は、他者との意見交流を通じて、様々な可能性や観点を誘発する場所であった。さまざまな他者の意見から、自己の研究課題の可能性を広げていく機会であった。非常に良い意味で、間違えることや悩むことを大歓迎する風土があり、それは、学校は間違える場所だと、初めて身をもって知らせてくれる経験だった。

5-3. 学びのカリキュラム

これまで指導教員と学習集団という二つの観点から分析を行った。最後に、指導教員と学習集団という二つの場面から成り立つ難波博孝研究室という場における学びのカリキュラムとして、その枠組みに関する気づきを述べておきたい。

まず難波研究室における学習は、個の時間、集団の時間、そして個の時間へと、ゆるやかに場を継いでいくサイクルを持っていた。学習者はまず、個別ゼミに向けて資料を作成するなかで、静かに文章をつくり、自己に向き合う時間をとる。次に、その個人的で繊細な文章を、個別ゼミという場に持ち込むことで、社会にそっと公開する。そこで受け止めてもらったあと、自信と安心感をもって、さらに大きな社会へ——特別研究という発表の場へと持っていく。そこでの質疑ややり取りを経て、学習者は再度自分一人の部屋に戻り、質疑を振り返り、考える時間をとる。一人で考える個の作業と、指導者と考える二人の時間、そして特別研究での発表と質疑という集団の時間を経て、再度一人の時間に戻していく。これがゆるやかに続いていくのが、難波研究室での学びのサイクルだった。

また、このサイクルが毎月一度のペースで回るように、スケジュールが組まれていたことも挙げておかなければならないだろう。難波は毎学期の始まる前に、当該学期の個別ゼミ及び特別研究のスケジュールを組んだ。全ての大学院生に、必ず月に一度は特別研究において発表する時間が設けられており、さらに

発表の前後に少なくとも一度、1時間の個別ゼミの時間が設定されていた。特別研究の発表時間は、時期によっては発表者が集中するため30分と短いときもあれば、1時間をもらえるときもあった。質疑は口頭のみでなく、オンライン上に作成されたコメント用ドキュメントへの寄せ書き形式が並行で行われるなど、時間的制約と発表の質を担保する工夫もみられた。発表時間の長さを問わず、とにかく発表のタイミングが必ず月に一度は訪れるというスケジューリングがなされていたことが、学習者を含める大学院生たちの研究をすすめる一つの強い推進力になっていたことは間違いないだろう。

学習者は当時、家庭の事情から岡山県という遠方から通学していたため、通学と研究の習慣化がなかなか困難であった。だからこそ、細かなアウトプットが設定されていたことは、非常に重要なペースメーカーの役割を担っていた。

5-4. まとめ

これまでの分析をふまえて、難波研究室の特色を次のようにまとめたい。

○伴走者としての指導者

- ・まず学習者を受け止め、励まし、自己を開示して、学習者が自分の話をしやすい関係をつくる
- ・学習者に安心感を持たせ、教室や学校が一つの居場所だと実感させる
- ・学習者が答えを持っていると常に確信し、学習者がその答えを明らかにしていくための問いを投げかけ、考えを深める支援をし、見守る

○育て合う学習集団

- ・それぞれの関心の固有性を理解し、興味を持ち、尊重しあう
- ・お互いの関心事について、それぞれの考えを素直に伝え合う

○学びのカリキュラム

- ・個別の時間、誰かと考える時間、集団の時間、そして個別の時間へと戻していく
- ・定期的で細かなアウトプットのスケジュールを組み、学習者のペースをキープする

自己探究の学習という学習者ありきの学習を可能にするために、指導者はまず学習者を受け止め、励まし、指導者とその教室への信頼と安心感を育むことが重要である。さらに、学習者に対して、いわゆる「指導」をするのではなく、学習者が持つ答えを引き出す機会や場を作るような問いかけによる伴走的な働きかけを行うことが有効なのではないか。

また、学習集団がそれぞれの研究課題の価値を理解し、尊重しあつたうえで、話しやすい関係においてお互いの考えを素直に伝え合うことが、集団との対話のなかで、より豊かな学びを可能にするためのポイントなのではないだろうか。

さらに学習者の細やかなアウトプットの機会を設定し、学びのペース作りがされていること。これらがつながった学習環境が、学習者が研究課題を探っていくという一つの探究学習を、充実したものにすることを可能にしたと考える。

6. 最後に

本稿では難波博孝研究室における稿者の学習を素材として、難波研究室という教室を分析し、その指導や環境の特色をまとめた。稿者が難波のもとで過ごした時間は二年間と極めて短かった。難波研究室での学びの本質は、専門知識や研究方法といった手先の技術ではなく、学び舎を巣立ったあとの長い長い旅路の、我々の不安な胸をふと励ましてくれるようなあたたかなものであつたように思う。

稿者を含む博士課程前期の学生たちに、難波が繰り返し言い聞かせていた言葉を最後に挙げておきたい。それは「自分のために研究しろ」という言葉であつた。他の誰のためでもなく、とにかく自分のために研究をしろと難波は繰り返し訴えた。そこから生まれたすべての研究活動に意義があると誰よりも確信し、不安になるときはその意義を誰よりも訴えてくれるのが難波だつた。

教室がどのような場として立ち上がるかが、学習者に抱えることはいうまでもない。しかし、学習者主体の学習空間というのは、大学に限らずすべての学びの場においてあらまほしい姿であろう。この個人的な経験の、ささやかな記述が、難波博孝の山脈で学んだ誰かの胸にかつての学び舎を想起させ、また、いずれその山脈を追う誰かに資するものになればと思う。