

教育実践記録の「読み方」

白石 陽一

Methodology on “Reading” of Educational Practice Record (Record of the Practice Written by the Teacher)

Yoichi SHIRAIISHI

(Received October 1, 2012)

はじめに

生活指導実践における重要課題が「教育実践記録の分析」にあり、生活指導サークルの大きな“魅力”の一つが「実践分析」にあることは、くりかえし主張されてきている。しかし、実践記録の分析（読み解き）が、なぜ、かくも重要なのか、そのための方法論はあるのか、といった点に関する厳密な議論はあまりなされてはこなかった。ここで、「厳密な議論」が何をさすのか、についても議論が分かれるであろうが、重要な業績として竹内常一の「しごと」とりあげることについては、異論はないであろう。

竹内は、実践記録の読み解きという「しごと」とおして、というか、実践分析という「手法」を駆使して、自らの教育理論をつくりあげてきた。²この点について、彼自身も、以下のように述べている。「私は学級集団づくりの理論的展開以上に、実践記録の分析にその仕事の大半を割いてきたということが出来る。」³

以下、竹内が実践分析について述べた論述、彼が実際に実践分析をするさいに用いた手法、実践分析をする背後にある思想、さらには、実践分析を考える上での研究の方法論、などについて論及していく。

1. 教育実践記録を「読む」技術と思想

—— 竹内常一において

(1) 教育実践を記録する「文体」、分析する「文体」

竹内常一の「しごと」から学ぶことを抜きにして教育実践分析のあり方を論ずることはできない、と考えている。竹内の「しごと」から学ぶというのは、生活指導や自治論、子ども・青年論や発達論、学校改革論や高校教育論、など竹内の「理論」を読み深める、ということに留まらない。竹内が実践記録を「読み解いたところの文章」を私たちが読み深めたり、竹内が「読み解いていく方法」を私たちが辿っていく、ということもいっそう重要である。

一例のみ挙げてみる。たとえば、青年期教育のあり方について、以下のような文章がある。これは、一つの「論」でありながらも、「実践記録を念頭に置いて」書かれた文章である、と思うのである。⁴

「青年期後期というものは、これまで青年期遍歴を共にしてきた仲間を裏切るというテーマをふくんでいる。もしかしたら、青年はこのような裏切りでもってその青年期を終結させるのかもしれない。そうだとすれば、その自立は、裏切り・見捨て・見殺しにしてきたこれまでの仲間の願いをどうすくいあげ、どう実らせていくかという課題をふくむものでなければなるまい。そのような自覚がともなうとき、青年の自立は、既存の社会的関係のなかに閉ざされたおとなではなく、社会的関係をたえず切り開いていくおとなへとかれを転生させていくのではないだろうか。」

「青年期後期というものは、自分のなかのさまざまな可能性を切り捨てて、一つの自分を選ぶというテーマをふくんでいる。そのかぎりでは、おとなになるということは『あきらめる』こと、すなわち、自分の置かれている状況を明らかにみてとり、一つの自分を意識的に自己選択するという決断をふくんでいる。・・・

そうだとすれば、その自立は、その切り捨てた可能性をどう引き取り、それをキャリア形成のなかでどのように発展的に現実化していくかという課題をふくんでいる。・・・そうした自覚をともなっているとき、その自立は、

狭いアイデンティティのなかに拘禁されたおとなではなく、失われた自分をたえず取りもどしていくおとなへかれを転生させていこう。」

実践記録を読むときの竹内の表現は「文学的・詩的」であり、「箴言的」でもある。その理由は、「深層の物語」を概念に読みかえることが困難であるからなのだろうか。あるいは、実践を語るにさいしては、概念的にだけ語ることは適切ではないからなのだろうか。「遍歴」「裏切り」「転生」などは、とりあえず定義をしてからでないと、社会科学の用語としては使用しづらい。しかし、なじまないから使わない、というのではなく、社会科学で用いられる用語ではとらえきれない世界をとらえようとする試みのように、筆者には感じられる。だから、竹内の実践分析を学ぶということは、「理論」を学ぶというよりも、「職人技」を学ぶ、という感覚に近い、と思う。この竹内の試みを「言語化」する研究が、理論の有効性を確立することにつながる、と思うのである。

竹内の実践分析の文体には独特の表現が随所にみうけられる。たとえば、「もし・・・だとすれば、・・・なのかもしれない」とか、「・・・なのではないか。それはともかく・・・」といった推測を交えながら、教師の行為と子どもの応答の裏側にあるものを読みとろうという意図を感じる。それは「深層の物語」を読むという、竹内自身が命名した方法とも関連するはずである。⁵

また、先に引用した文章と対話するならば、以下のような問いかけが連鎖的に生じてくる。

- ①裏切られたものの願いをすくいあげるとは、どのような対話を用意することなのか。
- ②裏切りという事実を否定的な要因とだけとらえるのではなく、それを実らせていくというときの「展望」は何か。
- ③展望をみるためには、より広い世界との出会いが必要なのだとして、そこへと誘うためには、おとな自身の転生・新生も求められてくる。おとなの転生こそが課題ではないか。
- ④可能性を切り捨てるとき別の人生選択もありえたわけであり、それを「諦めて」・「あきらかに」して、なお新たなキャリア形成に活かす手がかりはどこにあるのか。
- ⑤失われた自分をたえず取りもどしていくおとなに転生する、とは、運命を背負ってそれをのりこえていくということにならないか。
- ⑥「転生」という用語をあえて使う背後には、それまでの「ツケ」で苦しむのではなく、逆転のドラマをみてとる必要はないか。
- ⑦そのためには、おとなの「思秋期」と子ども・青年の「思春期」との葛藤を読むことも必要ではないか。

これらの問いは連鎖している。これらの問いに応えるためにも、竹内の実践分析の「方法・技法・感覚」を追遂する。竹内の「文体」に即して読む、あるいは、こういう「文体」にならざるを得ない背景を探るといった作業が求められる。やや強引な言い方をすれば、「物語」論、「物語」感覚といったものが要請されるのではない。物語という以上、読み解きのさいには、事件や筋や意味に留意しなければならない。⁶だから、理論の枠組みから実践の一部を切りとったり、原則が適用された典型場面としてだけ実践を活用することは、研究のやり方としては、ともに控えるべきことになる。実践家の矜持と実践の自律性を損なってはならないからである。

(2) 実践分析は、教師の「思想感覚」を問う

方法や技術や技法は、それだけを取り出して、それ自体として人に伝えることはできない。方法は、具体的な内容を学ぶ過程において伝わるのであり、特定の内容を学ぶことと並行して伝わるのである。それは、学習集団の指導が一般論としてではなくて、各教科の認識方法とセットにして追求されることと似ている。だから、竹内自身も、実践記録の分析方法を語ることを求められる機会があったとしても、それ自体として取り出して論じることをあえて行わなかったのかもしれない。

それにもかかわらず、実践記録の分析方法を、竹内に即しながら、「一旦分析的に」とりだして、それを検討しておくことの意義は何か。それを『竹内常一 教育のしごと 第2巻』の「はじめに」において、自らが解説として述べた文章を手がかりに考えてみたい。この文章のなかに、彼の意図するところが凝縮して表現されている、と考えるからである。彼は、実践記録の分析をすることの意義について、およそ以下の3点で論じている。⁷

第一に、実践記録の分析は、教師の「思想感覚」を追求するのである。

「全生研および高生研が創りだしてきた教育実践記録の分析とは、文章によるものであるというよりは、その記録の執筆者である教師や教育者に実践の事実を深く聞き取りつつ、その実践の事実と記録された実践との差異を問題にしていくものであり、それをつうじて教育実践の理論化・思想化を追究するものであるということができる。その意味では、全生研・高生研運動というものは、教育実践の分析をつうじて教育の方法技術を追究する

というよりは、それをつうじて教育の思想感覚（身体化された思想）を追究するものであるといった方がいいであろう。」

ここで言う「教育の思想感覚（身体化された思想）」とは、何を意味するのか。

まず、記録そのものを独立に分析するというよりも、実践者に対して聞きとりながら、種々の「差異」を問題にする。つまり、最初から対話的な「共同作業である」ことが想定されている。「実践者」が記憶して表現したことと「分析者」が考えて問うたこと、この両者の差異をつきあわせるときに実践感覚は顕在化してくる。したがって、「聞きとり」の過程が重要となる。

そして、教師の主観から脱することはできないという批判を承知の上で、私たちは、教師自身が綴った「文章」を検討の対象としてきた。ということは、文章にうめこまれた主観（意図、発想、方針）そのものを大切にするという発想があるわけである。無自覚的に、あるいは習慣化されて状況にうめこまれた教師と生徒との応答の行為そのものを吟味するということである。

だから、実践分析をとおして教師は「もう一人の自分と出会う」ことになる。それを、竹内は「自己投企を問い返す」と表現したり、「再審」という言葉で表現している。⁸ この問題については、物語論、ナラティブ・アプローチの箇所、あらためて検討する。

第二に、実践記録の分析によって、教師の「あやまり」を正す、あるいは、教師を「あやまる」ことから救うのである。

『「実践というものは本来あやまりをふくむものである。・・・実践家というものには『あやまる権利』というものがあるのだ。しかし、実践家は子どもの反応のなかにそのあやまりを発見することをつうじて、ただちにそれを正すことができるのだ。そうだとすれば実践家というものはあやまりをおかしつつも正しさを貫くものだということができる。だからこそ、実践家は実践そのものにつきまとうあやまちからたえず学びつつ、実践を正していく必要があるのだ。教育実践記録の分析とはそうしたちからを実践家が獲得していくためのものなのだ』、と私はいつづけてきた。』

教育実践は「あやまち」からのがれることができないこと、教師には「あやまる」権利があること、この種の主張は、竹内の著作では随所に見受けられるが、一つだけ引用しておく。

「教師がいま問わなければならないことは、教育というものの罪ぶかさを感じとれないほどに教育をこのよきものととらえつつしてきた教育ヒューマンイズムではないか。・・・おとなには子どもを教育しなければならないという運命的な義務があるが、そうすることはもしかしたら子どもにたいして罪ぶかい行為であるかもしれないという考えがなかったということではないか。もしそうなら、おとなは、その教育をつうじて、おとなを乗りこえていくちからを、子どものなかに育てる以外に、その罪ぶかさをつぐなう道がないと考えてこなかったということではないか。」⁹

実践はあやまちからのがれがたいこと、それゆえに実践家は「あやまる権利」をもつこと、これらを強調することは、教育界の常識にはなじまない。というよりも逆に、教育の罪深さに無自覚であった歴史が、実践のリアリズムを阻んできたということもできよう。「善意」から発せられる「暴力」や教育という営みに避けがたく存在する「権力関係」に対して自覚的でありたい、教育や教育実践を「美談」と「観念論」と「道徳主義」から救う道が、この実践記録の共同分析のなかにある。そしてこの作業自体は、子ども・生徒に対して自己教育力を育てることと表裏一体なのである。

第三に、実践記録の分析は、教育「運動のいのち」を持続させる。

「私は、生活指導ないし集団づくりが管理主義的な畏にはまる可能性が強くなることは承知していた。しかし、教育実践の批判的分析を基本としているかぎり、そうした危険性を克服することができる。そして、そうした相互批判性をもっているかぎり、教育運動はどんなに大衆化しても、その『いのち』を持続させることができると考えてきた。だからこそ、私は学級集団づくりの理論的展開以上に、実践記録の分析にその仕事の大半を割いてきたということができる。」

実践はそれを技術化しようと試みるなら、ある程度の体系化を求めることになる。しかし、体系は硬直化する宿命を持っている。また、理論も、一旦整理されると硬直化する。理論は、それが「広く」大衆に普及するためには「わかりやすさ」がないといけな。しかし、理論において「わかりやすさ」と「深さ」とが符合するのはきわめて困難である。同様に、運動において「広さ」と「深さ」とが符合することも稀であろう。

また、教育するという行為、あるいは指導するという行為、それ自体が「管理」と癒着しやすい。硬直化や管理主義を克服していくためにこそ、実践記録の分析という自己点検が不可欠なのである。それは、理論や技術の

行き詰まりを、現実即して問い質しつづける方法だからである。

個々のいのちをひきついで行くことが「いのち」の根拠であることにならうなら、教育運動の根拠とは、相互批判性を介しながら、実践の「いのち」を持続させるということになる。そうは言っても、相互批判性とは、先にあやまちは不可避であることを自覚したように、口で言うほどたやすくはない。「教職員は、批判を受けられるタフネスと非難を越えていくタフネスとを同時に求められて」いると言えるのだが、そのタフネスは、「教育実践・教育研究の自由を貫こうとする教職員の良心と連帯から生まれてくる」のである。¹⁰

(3) 実践分析は、実践記録を「物語」として「再構成」する

竹内は、実践記録を「物語」としてとらえることを強調している。その内実は、物語として「読む」こと、「語り直す」こと、総じて、物語に「仕上げる」ことである。

まず、「語り直す」ことから述べる。「実践記録の研究には、記録を分析することをつうじて実践のすじみちを明らかにしていく方法もあるが、『記録を語り直す』ことをつうじて、教師の実践をひとつの『物語』に仕上げていく方法もある。両者は対立するものではない。実践検討会では、記録を分析するだけではなく、その聞き取りと書き直し（または『語り直し』）を大切にしていることをみれば明らかである。」¹¹

彼はある実践分析において、以下のような語り直しを行っている。その教師が描いた脚本劇は、キリシタンの末裔である老人が、故郷が消えていくことを嘆くことから始まる。その故郷とは東北であり、東北の歴史は「中央による収奪の歴史」とも読める。この学校の子どもは、父親の暴力で母親が離婚したり、寂しさゆえにリストカットをしたり、自分の中に自己否定感を棲まわしている。教師は、「隠れキリシタンの物語を子どもたちに語らせることをつうじて、かれら一人ひとりの自己閉鎖的な物語を語り直させようとしたのである。」

子どもはテキストを読むことで、そこに自分のことばを重ね、「もう一人の自分」と出会っている。この民衆の物語を読むこと、子どもの成長の物語を読むこと、この二つの読みは重なりあうのであり、民衆のマクロの物語と子どものミクロの物語が「交響している」、と竹内はまとめている。

だから、筆者はこう判断するのである。竹内の文章を読むと、記録を「読む」というよりも、記録を「語り直す」という性格が強く出ているのだ、と。さらに極論すれば、「すべてが語り直しの文章だ」とさえ言えそうである。竹内自身が書いた文章が、一つの「作品」としてさし出されているからである。

竹内は、物語を描くことと実践をつくりだすことを重ねながら、こう述べている。「私は『物語』ということばを多用しているが、クラスづくりとはもともと子どもと教師が共同して新しい『物語』を日々織っていく営みであり、『現実』を日々変革的に再構築していく営みである。」¹²それは、次のように定式化されて示されている。「事実を事件化し、事件をエピソード化し、エピソードをストーリーに、ストーリーをハイストーリー (hi-story 歴史) にしていく」。¹³

詳細は省くが、実践においては、子どもたちの願いや要求をひき出し、事件をエピソードとして意味づけながら子どもに返していく。いま学級において何が起きているのか示しつつ、総会で方針を示したりしながら、学級の世論をつくりだしたり、活動をつくりだしたりする。分析においては、多くの事実の中から、当の子どもにとって重大な事件となるものを発見し、意味づけ、それをつなぎ合わせて物語とする。

実践を「物語に仕上げる」ということは、共同して「虚構」の世界を描くことである、と言えないだろうか。虚構するとは、ある世界をイメージ的・形象的に先取りして描き、意味づけることである。虚構する力とは、現実を読みかえる力であり、したがって、生きる力をよびさますことにもつながる。¹⁴虚構を描くとは、実践がどのように再構成できるか、を共同で考えることでもある。その後、再構成されたモデルを手がかりに実践しようという意図につながるであろう。

したがって、教育実践記録の「分析」というとき、分析とは、文字どおり「総合」に至るための前段階ではないだろう。そこでは、いまだ言語化できないような事実を実践者とともに検討し、深層の物語をほりおこし・意味づけ、物語として仕上げていくという作業全体をふくむからである。以上のことから、実践「分析」という用語は、論理的には正しくないことになる。しかし、改まって別の用語を提唱して論を進めることは、いたずらな混乱も招くので、本論では、「読み」という用語を使うが、必要な場合は、実践分析という用語も使うことにする。¹⁵

2. 実践分析において、「物語論」・「現象学」・「構成主義」という方法が示唆するもの

実践記録が「物語」である、と規定されるならば、当の物語とはどのようなものなのか、が検討されねばならない。教育実践記録を「物語」として読もうとするときに、「物語論」「現象学」「構成主義」という方法論から示唆を得ておくことが有益だと思う。そこで、この3つの方法論について、教育現象分析や実践分析に必要であることがらに限り、最低限の説明を行なっておきたい。

教育という現象を「物語論的」に理解すること、教育研究にナラティブ・アプローチを導入することを主張している毛利猛の見解の一部は、以下のとおりである。

私たちは、「物語る」という仕方では、自分の生や、この世界での経験を理解しようとする。物語ることによって、人は自分の人生の歩みを描き、自分の人生に意味を与えている。人は、意味を求めて止まない存在だからである。この間の事情を、毛利は、端的にこう表現している。「『物語ること』は、われわれの理解の枠組みであると同時に、『理解しつつある生』としてのわれわれの『あり方』である。」¹⁶ 物語とは、自分の生のあり方や世界における意味を「理解する方法」であるとともに、世界の中に「存在するための様式」なのである。ここにおいて、物語るという行為やありようは、認識論であるとともに存在論である。

ところで、世界の中に存在すること、「ある」ことの研究は、「現象学」の方法論である。¹⁷ 存在そのものは、われわれに直接には与えられていない。たとえば、「気分というもの」があるのではなく、世界に「気分づけられている」こと、が重要なのである。気分の例に典型的なように、人間の意識が世界に向かっていく働き（志向性）を「現象そのものとして記述」していくことが、現象学の基本的態度である。個体論ではなく関係論が、現象学の思考形式である。主体とは、能動と受動の二重性を備えている。主体—主体の間の志向し合う関係の中で、我と汝は構成されるのである。「私」を動かぬ主観として定立させ、「相手」を客観（対象）として観察することはできない。教育実践においては、「関与しながらの観察」しかありようがないのであり、応答関係のなかで、たえず観察し続け、それを書き改め続けるしかないのである。

物語とは、世界の中で経験することを発端と結末をもった有意味なできごとにとまとめ上げる、そのまとめ方につけた名前である。その時に、物語ることは、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、その完結をたえず破ることもである。それは、「切れ目のない語り直し」である。¹⁸ したがって、人は物語ることから逃れられないという意味で、物語ることは、人間に対しての制約条件であるだけでなく、世界を開示する条件でもあるのだ。毛利は、この間の事情を、物語の「隠蔽性」と「開示性」という表現を用いて説明している。

やや話を広げていえば、物語るさいに、あるできごとを「選ぶ」ということは、その他のできごとを「捨てる」ということであり、あるできごとを規定するときには、否定するという作用をとるものである。しかし、捨てたり否定したりすることで終わり、というわけではない。捨てることを決断するさいにも、多くの選択肢について思いを巡らせ、可能性をすくいあげてきている。だから、物語の深層には、いくつもの選択肢や可能性が沈殿しているわけである。

物語が言語によって構成されるとすれば、物語論は「社会構成主義」と関連する。世界がまず先に存在して、それが言語やことばによって表現される、という直線的順序をたどるのではない。世界は言語によって表現されたときに意味をもって構成され、私たちによって経験されるのである。所与として世界が存在するのではなく、世界は課題としてわれわれの前にある。言語化されたときに、世界がわがものとされているのである。

切れ目のない語り直しとは、たえず更新すること、と言い替えてもよいだろう。そのさいに、「多層的な声」があらわれたり、「支配的な」物語と「もう一つの」物語が登場してくる。この支配的な物語（ドミナント・ストーリー）をもう一つの物語（オルターナティブ・ストーリー）に読みかえようとするときに、物語論が「ケア」と結びつくのである。「物語としてのケア」という観点でナラティブ・アプローチの意義を主張する野口祐二の論は、概略、以下のとおりである。¹⁹

野口も、物語には、現実を「組織化」する機能と、現実を「制約する」機能がある、ととらえている。物語には、一方において、現実にとまらぬを与え、了解可能なものとして、そこに意味を与える、という意味では現実を組織化する機能がある。他方、すでにできあがった物語が、事態を理解するために参照されたり、引用されたり、モデルとなったりして、私たちに一定の方向へと制約する機能もある。

私たちは、「語りながら自己を生みだし、変形したり補強しながら、自己を確認している」といえる。また、自己は、「語られなければ、不確かな存在になってしまう。」不確かな自己が、物語としての一貫性を得ることができるのは、「現在」が物語の結末となるように組織化されることによる。「現在」を説明するために、「過去」が選ばれ、

配列され意味づけられる。したがって、「『現在』が変わるたびに、物語は書き換えられねばならない」ことになる。

ここでも、やや話を広げていけば、過去は変えることができるのか、という問いに対しては、このように応えることができるだろう。過去は変えることができる、それは、現在の意味が変わり、現在から過去への意味づけが変わるといった限りにおいて、である。

物語がケアに近づく、というか、物語ることがケアすることと重なるのは、ドミナント・ストーリーをオルターナティブ・ストーリーへと読みかえるときである。そこでは、当事者の側から、物語を読みかえなければならない。たとえば、オルターネティヴ・ストーリーを「名づける」ことが有効である。²⁰ 状況を定義する権利は「弱者」が握っているという発想に立ち、弱者の側からの「名づけ」を行なう。たとえば、ドメスティック・バイオレンス (DV) ということばでもって「その行為」が名づけられなければ、その行為は「しつけ」ということになり、「暴力」が存在したとは認定されないのである。ちなみに、DVを「家庭内暴力」と訳したのでは、まったく状況を理解していないことになる。DVとは、夫(妻)や恋人などが、妻(夫)や恋人など親密な関係の人に対してふるう暴力といった意味合いである。こう規定することで、親密「なのに」暴力をふるうのか、それとも親密「だからこそ」暴力をふるうのか、といった重要な問いかけが浮かび上がってくるのである。

信田さよ子は「アディクションアプローチ」ということで「依存症」の人たちへの援助論を書いている。信田の説くところは、呼び名はちがっても、「物語からケアへ」については同様のアプローチであることを、明快に示している。たとえば、アダルトチルドレンが「回復」「成長」していくためには、まず、私を肯定する物語をつくる、そして、私が主役の物語に組みかえる、このように新しい物語を構成し直すことが回復のプロセスなのである。彼女は、わかりやすい例として、以下の物語を挙げている。²¹

友達ができないのは自分の人間関係が下手くそだからだ。常にマイナス思考で、自信がないことも影響している。これが、支配的な物語であり、当人をして自己責任へとおいこむのである。それに対して、もう一つの物語は、次のようになる。親から一度も肯定された記憶もなく、父の暴力から母をいつも守ってはいなくてという緊張感から解放されたことはなかった。そんななかで身につけたのは相手の評価を素早く読みとること、すべて悪いことは自分に責任があるという感覚だった。それが現在に自分の苦しさの基本になっている。私が悪いわけではない。

アダルトチルドレンとは、自分で自分を名づけることによる自己肯定の用語である。当事者は、名づけて、自己肯定して、生きのびてきた自分の力を信じ始める。そして、一旦は親を否定しながら、その後、親の影響力を徐々に弱くするようにしていく。そのことをとおして、自分のことを自分で決める力を獲得していく。

家族の病理や依存症などの臨床に携わってきた斎藤学によれば、物語とケアの関係は、いっそう深く理解できる。彼の紹介する事例は、たとえば以下のとおりである。

ある人の22年の人生のうち、前半の12年は“栄光の”日々で、後半の10年は“地獄の”日々だったという。前半の人生では、利発な性格、勉強もスポーツもトップで、東大へ入る卒業生の多い有名私立学園へ入学した。ところが、この後の彼女の人生は転落の一途であり、「人格障害」「摂食障害」と言われて、斎藤のところへ治療にやってきた。そこでの斎藤のしごとは「そんなことはどうでもいから、あなたのストーリーを変えようじゃないか」と提案することと、「あなたは精神(メンタリティ)の障害ではない」と言ってあげることだ、という。話を聞くうちにわかってきたのは、彼女の栄光の12年は、じつのところ、いかに辛い12年だったのか、ということである。彼女は、親の顔色を見て、親の望む子を一生懸命演じてきた。彼女の後半の人生は、前半の人生を克服しようと苦しんだものだった。後半の人生は、転落の物語ではなくて、冒険に出た物語に変えていくことができる。いわば、一人で生き抜く夜の街の女の子の英雄物語である。「それから?それから?」と話を紡いであげることによって、つまり聞き手の反応次第によって、不幸な話は、冒険譚に変わっていくのである。

この文脈で、斎藤は「癒し」に言及している。癒しとは何か。「語って、物語をつくって、物語を転換して、そして未来の自分を見つけることができ、そこでエンパワーされる。力を確認する。このような一連の動き、これが『癒し』なのです。」²² 筆者はイメージ的に使用されやすい「癒し」や「エンパワー」を、斎藤とともに厳密に定義しようとしているのではない。癒しを使う文脈で大切なことは、物語の書き換えと未来の展望である、と言いたいのである。そして、エンパワーメントにかかわっていえば、その目標の一つは「選択肢の増加である」ことを確認しておきたいのである。

3. 実践記録を「読みかえる」

まず、実践記録に関して、基本的ではあるが、重要な観点をとりだしておく。

第一に、実践記録は、「教師本人が言語で」書くのである。観察者が書くのではない。記録するものは第三者ではない。第二に、教師は教育現実に「関与しながら観察」して、その過程を書くのである。第三に、教師は、「もう一人の自分」を設定して書く。つまり、現在の自分から見て実践していた過去の自分を記述する。この記述には自分の記憶の濃淡や分節化の意図がしみこんでいる。第四に、「他者と共同して」分析する、あるいは読みひらくのである。第五に、共同分析の際には、書く人・語る人においても、聞く・読む人においても、「もう一人の自分と出会う」ことができる。²³

実践記録は、教師本人が、自分のことば・言語で書く。この事実は、単純なようであるが、見落とせない意味を持っている。授業場面を録画することは、最近ではあたりまえになってはいるが、それでも授業者の構想や感想は不可欠の要素とみなされており、検討会においても省かれることはない。

本人が書く、というのだから、当人の主観が投影されざるをえない、ということは暗黙の前提ですらある。主観に彩られた文章や発言を吟味することは、教師の内面の動きや判断のあり方を吟味することにつながるのである。文芸学の知見をもちだすまでもなく、「沖は真っ黒で何も見えなかった」という自然描写には、子どもの心も対策も見えない教師の心情が投影されているはずである。また、子どもが「言った」といっても、「快活に」言ったのか、「平静に」言ったのか、「沈痛に」言ったのか、選ばれた表現によって、記述された判断が異なるのである。

教育実践での観察とは、「関与しながらの観察」というかたちをとる。子どもを知ろうと思えば、子どもと対話してみなければわからない。記録を「書く」ことによって「現れてくる」子どもの姿もある。言語化することによって子どもをつかむ観点が「見えてくる」こともある。およそ、思いとは、それが先に内にある、しかる後に外に表現されてことばとなるのではない。思いは、ことばにすることによってはじめて、分節化され、確定される。

物語論や構成主義の知見が明らかにしたように、現実には、言語的に・物語的に構成してつかみ取るのであった。教師は、自分で物語ることによって実践を理解し、自分が物語るように実践をしてきた、ともいえる。実践の読みひらきにおいて、教師の実存が問われてしまう、という意味では、きびしいイメージがある。しかし、物語られた記録を吟味して、書き改めていく、という意味では、それはたえざる自己更新であり、新しい自分へと向かう未来志向的営みである。この吟味というか、問いかけというか、書きかえというか、この過程が竹内にならっていえば、すなわち「再審」であろう。²⁴

実践記録とは、「いま現在」の自分が、「過去」の自分の実践を思い出しながら書いているのである。つまり、自分の記憶にたよりながら、自分の実践を分節化し、筋をつくり、意味づけを行なっているのである。どの事実が選ばれるのか、どの事実が事件となるのか、どの事件がヤマ場となるのか、それは、実践者の記憶の濃淡による。しかし、実践者一人では、この作業は困難である。一般的にいっても、自己対象化は一人で行うことは困難だからである。他者を鏡にして自己を観察する、という方が現実的である。

だから、実践分析においても、「他者の目」が不可欠である。実践分析は、他者との共同作業なのである。そのさい、もっとも重要なことが実践者への「聞きこみ」である。あれこれのアドバイスよりも、聞きこみの方が重要なのだ。聞きこんでいって聞きとりが終われば、実践記録の分析は終わったようなものだ、と竹内は言う。このような過程を経て、記録を書いた人（報告者）も、読みひらいた人（参加者・分析者）も、「もう一人の自分」に出会うことになるのである。

実践者に関していえば、現在の自分から過去の自分を読みひらいていきながら、当時の判断を吟味しながら、「今の自分ならどうするのか」と自問自答している。それは、自分の過去を問い質す良心的な営みである。分析者に関していえば、報告された記録をテキストにして、「これはどういう物語なのか」と問い、「自分ならどうするのか」と考える。自分とは、つねに謎として・課題として存在しているだけである。人は、むき出しの形で自分自身と出会うことはできない。何らかのモデルを媒介にしてはじめて、自分と出会うことができるのである。出会い方に違いはあっても、実践者も分析者も、「もう一人の自分と出会う」ということに関しては、おなじなのである。付言すれば、この時に、教師は、「罪深さ」に気づくのかもしれない。だから、実践分析を称して、相互批判とか批判的検討、といった用語を安易に用いることは適切ではないのかもしれない。

もう一人の自分と出会う、ということをも、もう少し具体的に考えてみたい。話をわかりやすくするために、「学校過剰適応」であった教師が、「ギャングリーダー」の子どもと出会う場面と「学校過剰適応」の子に出会う場面、この二つの場面を想定してみる。

「少年期」を回復させるために、「創造的な」ギャングリーダーを選ぶことがある。この行為がふさわしいと判断したときに、読む人（分析した人）のリーダー観が問われることになる。教師は今までの人生において、このようなリーダーに接したことは少ないかもしれない。あえていえば、「能力主義」や「競争原理」の影響をまぬがれがたく受けてきた教師たちにとってみれば、豊かな少年期を過ごしてきた、と言える人の方がむしろ少ないであろう。したがって、教師にとっては、「ギャング」を「リーダー」に位置づけようとするれば、自分の生き方や指導法を、一旦は否定することになる。いや、ギャングリーダーとは、自分の人生の中では「観念の」存在ですらある。それは、発達理論を学び、実践サークルで学ぶなかで、徐々に実感的に把握されてくることもある。しかし、教師は、自分の人生においてははまだ体験したことのない少年期のギャングと、実践の中では出会わなくてはならない。

しかし、「まじめな」教師にとっては、逆に「ギャング・遊び」をすることが叶わなかった自分の少年期を再生させる試みになるかもしれない。あるいは少年期において「過剰適応」であった自分、その結果いまでもこの傾向から脱することができない自分を解放していく営みになるかもしれない。ということは、教師にとって「自分の中の子ども」に呼びかけ、それを抱きしめる、ということになるかもしれないのである。このような思いが、実践を読み合う中で、教師の念頭をめぐるのではないか。しかし、これらのことは、分析のときに生じるというよりも、実際に子どもと向かい合ったときに生じる思いであり、行動なのかもしれない。

では、「過剰適応」の子どもを読みひらく場合はどうか。たとえば、過剰適応の子どもは、一見すると友だちから尊敬されるように対応されているが、その実、うまく利用されているだけのこともある。つまり、対等の関係を築けていないのである。おとなや強者や他人の思いに合わせる事が上手なので、自分の意見を率直に出したり、自分で決めることができなかつたりする。こういう子どもを「読む」ときに、私たちは、こう自問自答するのである。この過剰適応の子どもとは誰なのか？

それは、私の「分身」なのである。そうだとすれば、教育実践とは、「豊かな少年期」という「財産」を持っている教師が、その「財産」を子どもに与える、といった関係ではないだろう。過剰適応の子どもの「今」を鏡として、教師は自分の「子ども時代」に出会う。自分の子ども時代には、何があったのだろうか。子ども時代に何を得て、何を得ることができなかつたのだろうか。この過程は、自分の子ども時代に適わなかった人生を、子どもとともに「生き直す」試みだ、とはいえないだろうか。²⁵

「読みかえる」ということに関していえば、竹内も斎藤も、同様の狙いを持っている。たとえば、竹内が子どもの「自分くずしと自分づくり」という表現にこめているのは、いじめ・迫害、不登校、非行といった行動を前思春期・思春期における人格の再統合の過程として読みかえようとする試みである。いわゆる「問題行動」に意味が見出されなければ、それは否定され、排除され、予防されるのである。ということは、その問題行動を起こしている子どもも、否定され、管理され、抑圧されてしまうことになる。だから、読みかえることは、子どもの尊厳をとりもどすことでもある。²⁶

斎藤においても、すべての症状は「パラドキシカルメッセージ」として読みかえられる。人は語ることをしないと、喪ったものが見えてこない、と斎藤はいう。斎藤のところへ治療を求めてくる人の回想には、みんな「悲嘆する子ども」が登場するという。²⁷「悲嘆」できるということは、「健康」であるともいえるのだ。回想のなかで悲嘆が生じない人は、精神が麻痺している、といえる。精神を硬直させることで、危機を回避してきたのである。ここにおいても、読みかえることによって、クライアントの尊厳を回復させようとする。それはサバイバー（生きのこってきた人）の語り、他人に役立つということである。

要するに、読みかえることが力となるのである。そして、読みかえる力の由来は、自分で自分のことを語ることができる、という事実のうちにある。物語論のポイントの一つは、自分が語ることばによって自分を救う、ということである。自分を救うのは、自分自身なのだ。「他者が私たちの物語を聴くのは有効ですが、自分の物語を語ることで一番よいこと、癒しになることは、物語の語り手である私たちが、自分の物語を聴くことができるということです。」²⁸

以上の点から、「読む」ということが、教育実践の構成要素となってきたことに、筆者は気づくのである。実践記録を読むということは、他者の物語を読みながら、自分の物語を書きなおしていくことであった。やや大上段に言えば、人は、何のために読むのか、という問いも浮かんでくるのであり、最終的には、この問いから逃れることはできないであろう。たとえば、読んでしまうと、自分がまちがっているのか世界がまちがっているのか、という問いの前に立たされる、という大きな問題も生じてくる。²⁹読むということは、別の世界と出会ってしまうことなのだ。³⁰

このように考えていくと、「読み」という概念がどんどん拡大していくという問題が生じてくる。「読み」という用語で、象徴的理解も概念的な理解も、政治経済の理解も子どもの内面理解も、自己理解も他者理解も、すべてを言い表してしまうことになる。「読み」ということばを起点にして、問題がどんどん分岐していく。これは、筆者の整理能力の限界によるものであるが、竹内の視野の広さと深さ、その交差の豊かさを示している、とも言えないだろうか。いずれにしても、教育学、教育方法学、生活指導実践において、「読み」という用語を疎かに扱ってはならない地点に達したことを確認しておきたい。この地点に立つと、「教育」ということばが含むもの、意味するものが変わって見えてくることだけを、とりあえず指摘しておきたい。³¹

註

- ¹ 筆者は、教育実践記録の分析について、その意義を強調し、その方法を追求し、さらに自分の分析を提示し続けた先駆者として大西忠治と竹内常一をとりあげた。拙論「実践記録の分析方法」『高校生活指導 2011 年 冬季号, 187 号』青木書店。
- ² 竹内常一は、以下の著作において、実践記録の分析という「しごと」を介しながら、生活指導「論」、子ども・青年「論」、学校「論」などを描き出している。
【若い教師への手紙】(高文研, 1983 年), 【学級集団づくりのための 12 章】(日本標準, 1987 年), 【子どもの自分くずしと自分づくり】(東京大学出版会, 1987 年), 【10 代との対話 学校ってなあに】(青木書店, 1993 年), 【子どもの自分くずし, その後 “深層の物語” を読みひらく】(太郎次郎社, 1998 年), 【おとなが子どもと出会うとき, 子どもが世界を立ちあげるとき】(桜井書店, 2003 年)。
ここで、筆者は竹内の「しごと」という表現を用いた。その理由は、実践分析という営みが、研究なのか実践なのか、その境界線が明確に引かれているわけでないのだから、どちらの用語を当ててよいか迷ったからである。この事実からも、実践分析という営みを適切に定義づけることが困難であることが了解できる。
- ³ 竹内常一 教育のしごと 第 2 巻 集団論 青木書店, 1995 年, 「はじめに」 x v。
- ⁴ 【子どもの自分くずし, その後】10 ページ, 11～12 ページ。
- ⁵ 竹内は、実践を読む・書く「文体」について以下のように述べる。「実践を言語化・文書化するということは、手垢のついたことばで実践を語るということではなくて、実践を語ることばを磨き上げていうことでもあるのです。自分の言葉と文体をつくっていくことなしには、なかなか実践というものは語れないのです。」(『おとなが子どもと出会うとき, 子どもが世界を立ちあげるとき』, 182 ページ) これは、実践を書く人にとっても、それを読みひらいていく文章を書く人にとってもあてはまるのではないか。
- ⁶ 「物語」として実践記録をとらえ、実際に分析を行う際には、たとえば、以下のような切り口が必要であろう。
(1) これは、どんな物語なのか、だれが、どうなる話なのか。この大筋を確認する。
(2) 主人公は誰なのか。主人公の生育歴や人間関係や発達課題は何か、をつかむ。
(3) そのために必要だと考えたこと、それも記録には書かれていないことを聞きこむ。必要とあらば、「学級地図・人間関係図」を描いてみる。
(4) 主人公はどう変わったのか(あるいは、変わらなかったのか) そのために鍵になる事件は何か、を考える。
(5) その時の教師の意図は何か、子どもの反応はどうか、について具体的に聞き合う。あるいは、記録の文章表現から推測する。
(6) 生徒たちの関係の転換、生活の意味の転換はあったのか、を確認し合う。
(7) 実践者と分析者との「見え方の差異」を議論し合う。
(8) 理論の「高み」から実践を裁断しないようにする。あるいは、「定式化された方式」から実践者に対して意見することは慎む。
(9) 文脈全体の意味づけができることが、ギリギリ一歩上位の課題を指摘できることにつながる。
(10) うまくいかなかった実践家が自信を失ってはならないようにする。
(11) じつは、聞きこみ方・聞きとり方がむずかしい。必要最低限でありながらも、事件の核をつかみとれるような鋭い質問ができるようになるためには、子どもの発達課題、学校をとりまく時代状況、指導原則や指導技術などについての深い理解が必要だからである。
- ⁷ 竹内常一 教育のしごと 第 2 巻 集団論 「はじめに」 x v 以下、この節では、特に断らない限り、竹内の文章は、ここからの引用である。
- ⁸ 【おとなが子どもと出会うとき, 子どもが世界を立ちあげるとき】91 ページ以下、および 103 ページ。
- ⁹ 【子どもの自分くずし, その後】47 ページ。
- ¹⁰ 竹内常一 【教育を変える】桜井書店, 2000 年, 265 ページ。
- ¹¹ 【おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき】93 ページ。
- ¹² 同上書 103 ページ。
- ¹³ 「高校の HR づくりとは何か」『高校生活指導 2009 夏季号, 180 号』青木書店, 109 ページ。

¹⁴ 虚構というと、文学の世界の話のように感じるかもしれない。社会科学が「概念」をもって現実をとらえるのとは異なって、文学は「形象」でもって現実をとらえようとする。しかし、社会科学にも、虚構するちからがそなわっている、といえる。たとえば、竹内が「文化としてのからだの未発達」とか「少年期不在」とかいう概念装置を提示したが、かつてはそれが存在していたが、今はそれが失われてしまった、と言っているのではない。今現在、もっとも緊急に追究すべき課題を先取りして提示したのである。

あるいは、こうも言えるかもしれない。「私たちが生きるためには虚構を必要とする。あるいは、生きるということ自体のうちに虚構をふくんでいる。いくつもの仮構された事柄を自らのうちに置くことによって、私たちは生きつづけることができる。」(市村弘正『標識としての記録』日本エディタースクール出版部、1992年、107ページ。なお、この書物をテキストにしての対話については、市村弘正、杉田敦『社会の喪失』中央公論社、2005年、191ページ以下を参照。)

¹⁵ 「分析」を使わないで「読む」を使うとしても、「読む」は、読み取る、読み開く、読み広げる、読み破る、など多義的な内容を宿している。ある程度の統一的使用についても、今後の課題である。

¹⁶ 毛利猛『臨床教育学への視座』ナカニシヤ出版、2006年、3ページ

¹⁷ 同上書、35ページ以下を参照。

「経験科学」は観察された「外的」行動を、それ自身の外にある根拠から「説明」する。「解釈学」は、教育現象を歴史的表現物として、その持つ内的な意味内容を「了解(理解)」する。それに対して、現象学は、「志向体験」を「記述」する。つまり、世界に向かっていくことを止めない意識を記述する。この文脈で言えば、語り(言語活動)とは、人間の志向性の現れであり、世界を分節化し、意味づけようとする企てである。この意味で、思考は内面のもので、ことばは外的な記号であるという二分法は認められない。

いま、物語論、現象学、構成主義という方法(アプローチ)というか呼び名を使っているが、とくに新奇な観点を導入しようとしているのではない。たとえば、哲学では、言語によって人間になる、言語によって世界ができあがる、といった考え方は、くりかえし形を変えて主張されてきている。「その人の話す言葉が、その人をまぎれもなく示していると感じくだろう。……世界を創った言葉は人間をつくるということを、よく自覚して生きることだ。」(池田晶子『14歳の君へ』、毎日新聞社、2006年、148ページ以下、引用は156ページ)池田の「考え」は、中学校・国語の教科書(『言葉の力』[中学国語3]教育出版)に掲載されている。

また、社会科学(歴史社会学)でも、小熊英二は、現代社会を読み解いたり、社会運動を構想するさいに、現象学、構築主義、弁証法、といった考え方が重要である、と述べている。主体と客体の関係は、つくり・つくられていく、という関係論で把握することが重要なのである。「自分は変わる気がないのに、相手だけ変えようという姿勢が不愉快です。……それが伝わるから、よけいに全体の気分が盛りあがらず、力がみなぎってきません。……/外部から一方的に説教されても、人が動かないのは、説教する側が変化しないからです。変化しない相手には、人間はおもしろみや愛情を感じません。自分がかかわっていける足がかりがみえないか、一方的に支配されるか、崇拜するか関係しか想像できないからです。」(『社会を変えるには』講談社、2012年、369ページ以下。)

¹⁸ 毛利猛、前掲書、12ページ以下、および24ページ以下。

¹⁹ 野口祐二『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、26、39、45ページ。

²⁰ アリス・モーガン著、小森康永・上田牧子訳『ナラティブ・セラピーって何?』金剛出版、2003年、113ページ以下。

²¹ 信田さよ子『アディクションアプローチ もうひとつの家族援助論』医学書院、1999年、164～165ページ。

²² 斎藤学『斎藤学講演集Ⅲ 心の傷の癒しと成長』ヘルスワーク協会、1999年、44～48ページ、107ページ。

では、エンパワメントとはなにか、その構成はおおよそ、以下のとおりである。今日、「力をつける、力を与える」というようなイメージで使われることもあるので、斎藤の説を紹介しておく。①自分の中に「もう一人の自分」がいることに気づき、そのことを認める。②たとえば、犠牲者物語からヒーロー・ヒロイン物語へと読み換える。③自己肯定できるようになる。④他者のことばに耳を傾ける「傾聴」ができるようになる。⑤他者肯定ができる。この①から⑤へと推し進める「推力のようなもの」がエンパワメントだという。(144ページ。)

この点に関連して、教師が子ども・生徒を「ケア」することによって「エンパワメント」する、という表現は不適切であることも指摘しておきたい。その理由は、本論で述べてきたことから、明らかであろう。また、上記の言い方では、相互性という観点が抜け落ちているからであり、上下関係が克服されていないからである。ケアし続けるということは、一方が他方をコントロールし続けることになる。また、ケアされる側には、ケアを受け取る権利もそれを拒否する権利もある。いかなるケアが必要であり、いかなるケアが不要であるか、それを自らで決断できる主体を育てることが大切なのだ。おおよそ援助とは、「必要とされる」快感と充足感をもたらし、それが「支配への快感」を準備する。この点への配慮が不可欠である。(信田、前掲書、144ページを参照。)エンパワメントとは、自分の力に自分で気づくことから始まるのである。

斎藤は、自分の臨床経験をとりあげるときには「精神障害からの回復」ではなく「霊的な成長」の方を選ぶ、という。霊的な成長を、あえて具体的に言えば、選択肢が増えることである。先に引用したように、信田は「回復」でもよいと言った。このあたりの用語の使用法については、議論を要するだろう。逆に言えば、その意味内容を深めることで、精神世界を見る観点が広がったり、深まったり、転換したりするであろう。

おおざっぱに言うが、病気の回復でも、「外科的な」回復と「精神病的なるもの」からの「回復」では、次元や性格が違うはずである。精神科においては、「治るということは、病気の前に(前の状態に)戻る」ことではない。「治療は山に登ることではなく、加速度がつかないようにしながら、山から下りることなのです。そして戻るところは平凡な山里です。山頂ではありません。回復とは平凡な里にむかって、足を一歩一歩踏みしめながら滑らな

いようにしながら下りていくことなのでしょう。」(中井久夫『こんなとき私はどうしてきたか』医学書院、2007年、15、190ページ。) 治っていくときに見える風景は、かつての風景とはちがった相貌をみせるのである。

ちなみに、教育界の用語でいえば、「励ます」ことと「慰める」ことは、逆のベクトルであろう。励ますとは、前に進める働きであり、慰めるは、ここに留まらせる働きである。そこに、「労う」ことと「癒す」ことばを加えることができるのか、という問題もある。

- ²³ 実践において、「もう一人の自分に出会う」という表現については、『おとなが子どもと出会うとき、子どもが世界を立ちあげるとき』172、184ページ。「もう一人の自分」とは、いまだ象徴的な表現なのであり、「もう一人」とは誰か、ということについて、より詳しく検討していかなばならない。
- ²⁴ 看護の場においても、カンファレンスや「申し送り」の重要性が指摘されている。病院の申し送りにおいては、みだりにおこたまま、を申し送ることが原則であるが、それは「テレビカメラでうつすように」報告することを意味しない。「私」のことを棚にあげて報告することはかえって不正確なのである。「ありのままを書くということと看護婦の判断を書くことは矛盾しません。・・・治療に熱心な医師ほど看護記録を重視し、充実を求めるものなのです。」「病棟婦長の最大の任務の一つは、このケース・カンファレンスを勤務時間内に保障していくことです。」(中沢正夫『精神保健と看護のための100か条』萌文社、1993年、102、124、104ページ) 看護労働においては、記録をとる、報告する、読み合う、ことが、正規の業務に位置づいていることが重要である。
- ²⁵ 子どもを「救う」ことは、翻って自分を「救う」ことである。教師というしごとが、自分を救ってくれるのか、という問いに対して、想起されるのは、かつて横川嘉範が語ったことばである。彼は、「被爆体験」を述べながら、「喪失体験からの回復」を語っている。そのうちの 하나가、以下の文章である。『「先生」という仕事が私を救ってくれたのです。『子ども時代』をもてななかった私は、子どもと共存することによって、『子ども時代』を体験することができたのです。』(横川嘉範「わたしの平和運動と憲法」『生活指導』1991年、8月臨時増刊号、明治図書、88ページ。)
- ²⁶ 子どもの発する「黙示的内容」を読むという、いわば「小さい・ミクロ」な物語とともに、子どもをとりまく学校状況という、いわば「大きな・マクロ」の物語も必要であり、この両者の交差するところを見定めることが、研究の核心である。竹内は、『10代との対話 学校ってなあに』の「あとがき」において、1980年代に行った教育実践記録の分析の刊行をためらったと述べ、その理由として、「学校論」を媒介させる必要があった、と述べている。つまり、戦後の学校制度そのものを問い質し、主権者概念を拡大・深化させ、中等教育をアイデンティティの観点から構想する、この作業をとおして「学校を問い返す」という地点から、実践記録の読みを「リライト」しようという意図を抑えられなかったからだという。しかし、逆に、「10代の子どもの対話のおかげで」、「子どもの権利条約」を理解できるようになり、学校を批判的に問う地点に立てた、とも述べている。
- つまり、竹内自身が、状況と対話しながら、自分の「読み」を「リライト」し、「更新」し、「読みかえて」いこうとしているのだ、と言える。この方法態度の背後にあるのが、「小さいことにこだわりながら、大きなことを考える、大きなことを考えながら、小さいことにこだわる」という「ドラマトゥルギー」である。(竹内常一「教育のしごと 第5巻 共同・自治論」vi)
- 「まえがき」と「あとがき」から多くの引用をするのは、研究の作法としては採用するべきではないであろう。この点は十分に承知しつつも、実践的研究、研究的実践において重要な方法態度であると考えてるので、あえて書き留めておく。
- ²⁷ 『斎藤学講演集2 心の中の子どもと出会う』ヘルスワーク協会、1998年、96ページ。
- ²⁸ C・L・ウィットフィールド著、鈴木美保子訳『内なる子どもを癒す』誠信書房、1997年、110～111ページ。
- ²⁹ 佐々木中『切りとれ、あの祈る手を』河出書房新社、2010年、116、164ページ。「革命は『文学的』なのではありません。違う。断じて違う。文学こそが革命の本体なのです。」(80ページ。)
- ³⁰ 「読み」について、竹内はやや一般化した規定ではあるが、つぎのように述べている。「読む」ということは、読み手が語り手と対話を繰り返しながら、また読みの場を共有する他の読み手と対話を交わしながら、ひとつの世界を立ち上げていくことであると私が考えるようになったのは、こうした『高瀬舟』の授業からであったのだ。』(『読むことの教育』桜井書店、2005年、188ページ)
- 竹内は、大西忠治が「自分の説明的文章の読み方は討議のための原案づくりとその解説をその原型としている」と述べたことにふれながら、自分の「読む」「書く」の研究についても言及している。それは、「普通教育としての文学教育」に向かうものでありながら、「生活指導・集団づくりにおける言語活動と言語技術の研究」と重なる、と言えるのではないか。(172ページ以下)
- また、竹内が、「体制にとって義あるもののみを読む」ことを本分とする教室のコードを解体していき、さらに「筋から主題をとる読み」を超えて「筋を支えている語り手とその語り口を読む」ことを提唱している。(175ページ) これらの試みも、「読みかえ」の一種と呼ぶことも可能であろう。そうだとすれば、「読みかえ」とは、文学の読みにおいても記録の読みにおいても、さらに教育実践の読みにおいても、重要な役割を担うことになる。これは、「カルチュラル・スタディーズ」の主張と重なる。「<カルチュラル・スタディーズ=文化研究>の根本にあるのは、文化を特定の歴史や社会状況における構築物ととらえる問題意識である。つまりそこで焦点となるのは政治性、言い換えれば、異なる権力関係のなかでいかにして、ある<文化>が<非文化>を排除し、<自己>が<他者>を周辺化して、2つのあいだに境界線を引いていくかの過程なのだ。」(本橋哲也『カルチュラル・スタディーズへの招待』大修館書店、2002年、5ページ)
- ³¹ 教育という営みを「新しく」理解し、規定しようとするとき、ことさらに、新しい用語を「導入」して、新しい意味内容を「付加」する、というような発想には疑問を抱いている。たとえば、「ケア」という観点や「ナラティブ」というアプローチを「新

たにもちこんで」実践を解釈するのではない。教育実践の中に「すでに」ケアという働きやナラティブという営みが内包されていた、というように読みたいのである。たとえば、竹内が実践を読みひらいた叙述をみても、「自助グループの治療的アプローチに近い」ものがある、といった文章を見出すこともできる。

また、「読みかえ」という考え方に立てば、教育という「固有の領域」があるという発想で教育を考えるのか、それとも、福祉やケア・カウンセリング、政治や労働などの「機能が重なり合う」ところで教育を考えるのか、という問題も生じてくるのである。

話を広げて言うならば、「独創性」を競い合うよりも「共通性」を認め合うことを大切にしたいのである。三枝博音は、哲学するにふさわしい「にほん語」を求められなかったところに、哲学者のあせりとひとりよがりを見ている。「『独創』的に考えることの勝手気儘さをやめて、正しい世界共通の哲学する道がひらけてくるようにせねばならぬのではあるまいか。」（『哲学するための序説』初出は1948年、『三枝博音著作集 第8巻』中央公論社、1972年、258～259ページ。）

実践を改革しようとして、いろいろな観点を実践に付加していくならば、教師にとっては、留意すべき事項がどんどん増えていくことになり、教師のなかに負担感が増大していく。そうではなくて、自分たちの実践を「読みかえる」ならば、自分の実践が「もう一つの」働き、「別の」機能を持つのだ、という意欲がわきでるようになることが重要なのではないか。研究の側から「新しいもの」を出し続けることで、実践の側を「多忙化」においこんでほらないのである。