

学ぶという営みが生起する場における私 —ざわざわとしたエピソードを手がかりに—

大河内瞳

1. はじめに

私は、民間の日本語教師養成講座で日本語教育について学んだ後、タイの大学で日本語教師を始めた。当時のタイでは、たとえプリント 1 枚でも、学生たちは合掌をして頭を下げたワイというタイの挨拶をして受け取っていた。年齢のあまり違わない私であっても、学生たちにとっては教師であり、ワイをする対象であった。そんな中、私は少しでも教師らしくふるまわなければと必死だった。教師らしいとはどういうことか。当時の私にとって、教師とは正しい人であった。教師は正しいことを教える人である。日本語の正しさだけでなく、授業には時間通りに来なければならない、課題は期日までに仕上げなければならない、身だしなみに気をつけなければならない……。私の中には、子どもの頃から染みついた、たくさんの「なければならない」が存在していた。タイには暑いからとても暑い夏の二つの季節しかないと言っていたが、そんな暑さの中、私は毎日ストッキングをはき続けていた。これは私にとって教師になるための一つの儀式だったのだろう。こうしてなんとか教師であろうとしたのだと、今ならわかる。

2 年が経ち、このまま日本語教師を続けることはできないと感じた私は、タイの大学を辞め、帰国して大学院に進学することにした。帰国後も日本語教師をすることに抵抗感があったが、当時の私には、その理由がどこにあるのかわからなかった。それが変化していったのは、大学院のゼミで、今まで言語化する機会もその必要性に対する自覚もなく自分自身の中に沈殿していったさまざまな経験に向き合い、そのときの感情、その捉え直しも含めて言語化し、指導教員を含めたゼミのメンバーと語り合うようになったからである。それによって、自分を教師として見せるべく取り繕うタイでの日々に限界を感じていたこと、でも、では、教師としてどうあればよいのかわからず、前に進めないでいたのだということがわかってきた。ここから、私は教師である私という存在について

考えることになったのである。

学ぶという営みが生起する場において私とは誰なのか、場を共有する他者にとって私はどのような存在なのか。本稿では、これらの問いに対する私の現在地を読者に示し、この問いをめぐるさらなる対話へとつなげていきたい。

2. 学びの場における自己を問う

1章で述べたのは、私自身が教師として自己を問うようになった経緯であるが、学びの場に参加する私たち、特に教師には学びの場における自己を問うことが求められている。2.1 でその理由を考える。そして、2.2 でこの問いについて私がどう考えてきたのかを示す。

2.1 学びの場における自己を問う理由

学びの場に参加する私自身について問うことが求められる理由は、2点考えられる。

第一の理由は、学生と教師の支え合いによって学びの場が成立するからである。学生がいることで教師が成り立ち、教師がいることで学生が成り立つというように、両者の関係は支え合いによって成立している。この両者の支え合いが学びの場を成立させている。どのような場が成立するかによって、そこに参加した者の学びは変わってくるのである。学生も教師も学びの場を成り立たせる重要な参加者であり、他者の学びに影響を与える存在である。それぞれの参加者が学びの場において自己を問うことは、その場をどのような場にしたいかと考えることと同じくらい重要である。

第二の理由に関しては、教師という立場から考えてみたい。Cole and Knowles(2000)は、教えるという行為は、その教師が何者であるかを表現することであり、それまでの人生を通して作り上げてきた思い、価値観、ものの見方、さらに経験が染み込んでいるという。Farrell(2016)も端的に、“Who I am is how I teach.”と表現する。このように、教師である私が何者であるかが、教える行為を生み出しているのである。さらに、佐藤(1997)は、これまでの教師に関する言説は「教師はいかにあるべきか」という規範的な問い、および「いかにして教師になるのか」という生成的・教育的な問いにおいて議論されており、「教師であることはどういうことなのか」「教師であることは何を意味しているのか」「なぜ私は教師なのか」という存在論的な問いを排除してきたと指摘する。しかし、存在論的な問いこそ、問われなければならないのである。その理由を、佐藤(1997, p.5)は次のよ

うに説明する。

教育実践において教師は、子どもや文化や社会との対峙を迫られ、自らの存在の意味を問われ続けている。教師は自らが「教師であること」を問うことを通して子どもの現実を自らが関与すべき現実として受容し、新しい現実の創造へと向かっている。教師がそれをひき受けるか回避するかは別として、「教師であること」の証を探索する問いは、教育実践の深層に付着し続ける問いなのである。

存在論的な問いの排除には、教師自身にも責任の一端がある。ややもすると、私たち教師は、日々の忙しさに追われ、存在論的な問いに向き合うことを避ける傾向がある。なぜなら、存在論的な問いは、私たちが安心させてくれるような解答を与えてくれることはなく、それどころか、私たちに混乱をもたらし、どこまでも安定した解答にはたどり着かないアポリアとして成立しているからである(佐藤, 1997)。しかしながら、教える行為が私たちの存在によって生み出されているのであれば、この問いに向き合わざるを得ないのである。

以上、学びの場に参加する自分自身について問うことは、参加者全員に求められることであると同時に、教師であるがゆえに求められることでもあった。教師である私は、学びの場を成立させる一参加者として、また教える行為を生み出す教師として、自分自身について問うことになる。

2.2 学びの場における私

1 章で述べたように、大学院に進学してから私は、学びの場における私は誰なのかという問いに向き合うことになった。ゼミのメンバーと語り合うことは、自分の経験と向き合えずにいる私の背中を押してくれたし、自分の経験と向き合おうとしたから、ゼミのメンバーとの対話が生まれていた。また、修士課程の研究でも、タイで教える 1 年目の日本語教師ひろみさんとはるこさん(いずれも仮名)の 2 名に協力をいただき、経験を自由に語り合う語りの場を設けていた。絡み合った糸がほどけるように、少しずつ自分の経験が言語化され、整理されていった。ただ、自分の中にあったもやもやを理解することができても、教師としての私は何者であるのかという問いの答えはなかなか見つからなかった。そんな私であったが、ひろみさんとはるこさんから多くの刺激を受けて、もう一

度日本語教師をやりたいと思えるようになり、タイから戻って3年後、日本語学校で教えることにした。

私は大学院と並行して、週2日、日本語学校に通った。初日の授業は緊張のあまり、声が震えたが、私の緊張を感じ取った学生たちが温かく見守ってくれていたのを今でも覚えている。あの温かいまなざしのおかげで、私は日本語教師として再出発をすることができ、もう一度教師として学びの場に参加するようになった。日本語学校でも模索する日々が続いたが、その年の最後の授業は、私にとって特別な日となった。私はこの日のことを修士論文の最終章である8章に「結びにかえて」と題して記述しており、少し長いがここに引用する。なお、読みやすさを考慮して、今回の引用で若干の加筆修正を行った。

私は、第五回の語り(ひろみさんとはるこさんとの語りの場の最終回)のおよそ1週間前、2009年4月13日から日本語学校で日本語を教え始めた。…(中略)…秋学期にあたる今、中級クラスの時事聴解と入門クラスの会話を受け持っている。時事聴解では、学生が興味のある問題について発表したり、私が録画したニュースなどを見て内容理解をした後そのニュースで扱われているテーマについて話したりした。その中級クラスは、新しく来た4名を除いてほとんどの人が春学期と一緒に勉強していた人たちで、さらに人数が14人と少ないこともあり、みんなとても仲がいい。私もそのクラスがまだ初級だった春学期に、授業を担当し、ほとんどの人のことを知っていた。おかげで、学期のはじまりからあまり緊張せずに授業に行くことができた。

2009年の最後の授業は、12月17日木曜日だった。私は入り口の近くに座っていたLさんに「こんにちは。」と言いながら教室に入った。教室に入ってすぐ右手に棚があって、その横にホワイトボードがある。机はホワイトボードに向かってコの字型になっている。私はまず、棚の上に荷物を置いた。私が入ってきたことに気がついたJさんが「先生、今日デート？」と聞いてきた。私は一瞬その質問の意味がわからなかったが、Lさんが「先生、今日きれい」と言ってくれたことで、Jさんの言ったことの意味を理解した。私が残念そうに、授業が終わってから、大学に戻って指導教員に会う予定だと伝えると、私たちの話を聞いていたAさんとRさんから、ほぼ同時に「先生は、男？」という質問が飛んできた。その瞬間、私たちの中で笑いが

起こった。私たちの笑い声に気づいたからか、他の人たちも話に加わってきて、しばらくクリスマスの予定についておしゃべりをした。日本に彼女がいるVさんは彼女に、日本では彼氏がクリスマスディナーに彼女を招待するのが習慣だと言われ、彼女をホテルのディナーに招待することになっているという。一方、彼女に温泉旅行をプレゼントしてもらっているAさんもいる。特に予定がない人もいた。その頃には、ほとんどの学生が日本語や英語でおしゃべりに参加していた。その後、Gさんの発表があり、休憩を挟んで10月から12月までの授業のふりかえりを行った。これまでの授業で扱ったテーマでどれがいちばん印象的だったか、それはどうしてかをクラス全体で話した後、ふりかえりシートに書いてもらった。それまでにぎやかだったクラスが静かになり、みんな黙々と書き始めた。この日が最後の人もいたので、私はみんながふりかえりシートを書いている様子を写真に収めることにした。私がそんなことをしていても、ほとんどの人が顔も上げずに書き続けていた。

授業が終わる時間になっても、まだ書き終えていない人がいたので、終わった人からシートを出して自由に解散することにした。みんな思い思いに席を立ち、シートを提出して教室を出ていった。半分以上の人が帰っていった頃、まだ書き終わっていないGさんを待つ間の時間つぶしだろうが、スペインから来ているCさんが私に話しかけてきた。Cさんは今学期の授業がおもしろかったと言ってくれた。彼はクラス全体でふりかえりをしたときも、自分とは違う視点の人たちとたくさん話すことで新しい視点を知ることができて、おもしろかったと言っていた。そして、私たちは冬休みのことを話した。Gさんが書き終えたので、Cさんが私に「先生、いいクリスマス。これはスペインの greeting」と言って、頬と頬を合わせてハグをするスペイン式の挨拶をしてくれて、教室を出ていった。私はその瞬間、学校という枠の中の先生と学生という関係から解き放たれたような気がした。

タイにいた頃の私は、これまでの経験から作り上げられた教師というしがらみの中にいた。当時はあまり意識していなかったが、先生をしなければならないと強く思い込んでいたように思う。しかし、今の私にはそういったしがらみはない。人と関わるのが好きだから、日本語教師をしたいんだと認められるようになった私は、自分がどんな教師でありたいのかも少し理解できるようになった。今の私は、大河内瞳という1人の人間として、日本語学校に来ている人たちと関わっていきたいと思っている。私にはCさんのスペイン式の挨拶が、私を1人の人間

として受け入れてくれた証のように思えた。もちろん、そんな関わりばかりではない。授業後に落ち込むことも多々あるし、授業の前に緊張のあまりおなかが痛くなってお手洗いに駆け込むこともある。しかし、それらは自信がないと、私をしりごみさせるものではない。不安や心配はあるけれど、もう少し日本語教師としてやっていこうと思う。

タイから戻って4年、教師をしなければならないという呪縛から少し解かれ、日本語教師としての自分を肯定的に捉えられるようになってきていた。また、学びの場において、学生と教師という役割を越えた関わりをしたいと強く望むようになっていた。

本稿を書いている今は、上記の文章を書いたから16年後の2026年である。当時の私は学生と教師という役割から解放されうると信じていたが、2.1で述べたように、学びの場は、学生と教師の両者がいて成り立つのであり、両者がそれぞれの役割から完全に解かれた後には、教育機関における学びの場は成立しなくなる。また、学生たちは、単なる大河内瞳がその場に参加することを望んでいるのではない。教師の参加を求めているのである。教師だから私にも学びの場への参加が認められているのだ。そして、教師として学びの場に参加する以上、学びの場を作っていく責任、その場に学生たちを巻き込んで学びの作用を引き起こしていく責任が私にはある。その一方で、今でも学生と教師という役割に閉じた関係性にならないことを期待している私がいる。役割からの完全な解放があるとは考えていないが、ストッキングで教師として取り繕った状態ではない私で学生たちと関わっていきたいと思っている。タイで日本語教師を始めてから20年、いまだ教師としての私は何者なのかという問いの答えを探求しているのである。

3. エピソードを書く

2025年度担当した授業で、学びの場における自己について考えさせられる出来事があった。そこで3章では、そのエピソードを描出したい。ここで描くのは、私の中でざわざわとし、引っかかりを生じさせた出来事だが、そのときはなぜこの出来事が気になるのか理由がわからなかった出来事である。教師の経験を記述する方法はいくつかあると思うが、本稿では鯨岡(2021)のエピソード記述を用いる。3.1でエピソード記述と本稿でエピソード記述を用いる理由について述べる。3.2で私のエピソードを描出する。

3.1 エピソード記述

鯨岡(2021)によると、エピソード記述とは、私という実践者(あるいは関与観察者)がその場で得た意識体験をあるがままに綴るという記述現象学的な精神を核とした方法論であるという。そして、ここでいう意識体験は、生身の身体を携えて臨んだ場において実践者の心が揺さぶられた場面の体験であり、体験の中身とその体験が自分にとってどういう意味を持つものであったかを読み手に伝えるために記述していくことになる。

本章の冒頭で示したように、今回記述するエピソードは、私の中にざわざわとした感情を引き起こした出来事であり、まさに実践者の心が揺さぶられる体験であった。また、なぜ私は心が揺さぶられたのか、なぜこの体験が気になるのかを探究したいし、その必要があるとも感じていた。さらに、この探究を記述し、読者と共有することで、学ぶという営みが生起する場において私は誰なのかという問いをめぐる対話へとつなげていきたいと考えた。これらのことから、本稿においては、エピソード記述を用いるのがよいと判断した。

エピソード記述では、エピソードに至る<背景>、心揺さぶられた場面の<エピソード>、そして<考察>の順に記述される。次節でも、この順に記述していく。

3.2 私のエピソード

<背景>

私は 2025 年 4 月から今の大学で教え始めた。本学には、教養教育特別講義という全学に開かれた科目があり、授業担当教員が自身の専門をもとに自由に内容を設定することができる。2025 年度、春学期と秋学期に同一の内容でこの科目を担当することになった。日本語教育が専門で、学びの共同体や学びの専門家といったキーワードで博士論文を書いた私は、これらに関連する授業を行いたいと思い、この授業のサブタイトルを「学びの専門家としての日本語教師」とし、いかに同僚や学習者、組織から学んで、学びの専門家になっていくかということを考えられる授業にすることにした。グループワークを中心とした講義計画を立てたが、春学期に担当したときは、前提となっている理論や背景に関する講義の時間が多くなってしまった。そこで、秋学期は理論に関する講義は最小限にして、グループで話す時間を多く取ることにした。グループは 4 名前

後で、学年や学部が多様になるよう考慮して私が作った。学期中に2回グループ替えをし、同じグループでの活動は、5回前後であった。グループで話しやすいように、学生たちは机を向かい合わせにして座った。各回の授業は、私が提示したテーマについてグループで話をしてから始めた。このときのテーマは、例えば、今学期挑戦したいことや学祭期間中の予定など授業とは直接関係のない内容で、アイスブレイクとグループメンバー間の関係構築が目的であった。この授業には、学びの専門家についての理解を深め、学生自身が学びの専門家になるという授業の目標とは別に、クラス自体を学びの共同体にするという裏の目標があった。学期当初は29名の履修登録があったが、学期後半でも授業に来ていたのは23名であった。

今回描くエピソードは、一学期15回授業のうち第13回の授業である。これまでの授業で、同僚から学ぶ、授業から学ぶ、組織から学ぶ、自分自身について学ぶというテーマを扱っており、第13回は「学習者から学ぶ」というテーマであった。学習者から学ぶとはどういうことかを考えることから、授業をスタートさせた。そして、女と男の区別のように、今の私たちの世界には、さまざまな当然があるが、これらは本当に当然なのか、当たり前なのかと問いかけた。そして、グループワークで「本質的な区別ではないにも関わらず、その区別が当たり前になってしまっている区別を3つ探しましょう」と投げかけて、話し合う時間をとった。

<エピソード>

グループワークで出た意見をひとグループずつ確認していった。子どもと大人、後輩と先輩などさまざまな意見が出た。関西と関東のように、複数のグループから出された意見もあった。その後、どんなやりとりがあったからか詳細を思い出せないのだが、私はクラス全体に向けて、私の家にはテレビがないことを伝えた。最近のテレビ番組はバラエティー番組が多く、出演者の声が高くてうるさいし、テレビを見ている時間をもったいないと感じるという理由も付け加えた。そのため、私の小学1年生の子どもはテレビを見ない生活をしている。すると、4年生のEさんが「大学の教授がテレビくらい買えるでしょう」とクラス全体に聞こえるくらいはっきりと言った。複数の学生たちも「えー」と驚いた反応をしていた。私は「お金の問題じゃないですよ。それに、みなさん、テレビ、見ないでしょう。」と返して、何人かの学生に普段テレビを見るか、尋ねた。テレビをよく見ると答えた学生はいなかった。私は勝った！と言わんばかりに「ほらね、あまり見ないでしょう。」と言った。た

だ、子どもはテレビがほしくて、今お年玉を貯めていることを伝えと、先ほどより多くの学生が驚きというよりも非難と解釈できるような「えー」という声を発して、私のほうに視線を向けた。おそらく今学期の授業でいちばん反応があったのではないかと思うくらい、学生からの視線を感じた。そして、Eさんがさきほどよりもはっきりとした口調で、テレビとゲームは友達作りで必要だと思うと言った。さらなる反論が来るとは思っていなかった私は驚き、再びテレビを見ている時間がもったいないといった反論で返した。Eさんは納得していない表情のままだったので、もっと言いたいことがあったかもしれないが、私は、うちのテレビについて話が逸れてしまったけど、授業の内容に戻りましようと言って、再びスライドを確認しながら授業を進めていった。

< 考察 >

授業の後、私の中には何かざらっとしたものが残った。ただ、それも、ばたばたと授業の後片づけをし帰宅してからは思い出されることがなかった。あっという間に一週間が経ち、第14回の授業になった。授業のはじめに、先週の授業で印象に残っていることを聞いた際、最初に答えてくれた学生に「先生の家テレビのことしか覚えてないわ」と言われ、そのとき感じたざらっとしたものがよみがえってきた。その後尋ねた3、4人の学生もみな口を揃えて、テレビのことしか覚えていないと言っていた。それほど印象に残ったのかという驚きと、授業の中で一緒に考えたことは忘れてしまったのかという残念さが生まれた。私は再度、テレビがない状況だからこそ多くの時間を子どもと過ごしていること、そうすることでテレビがないことが問題にならないことを学生たちに伝えた。これはテレビがないことを正当化する、私なりの言い訳だったと思う。前回の授業でEさんが見せた納得していない表情が気になっていたのかもしれない。この日はそれ以上、テレビについて話すことはしなかった。第15回の授業でグループ発表を予定しており、その説明と準備の時間を確保したかったのだ。前回の授業内容を確認してすぐ、第14回の授業内容に進んでいった。

その後、私はこの出来事を思い出すことなく過ごした。一学期が終わり、春休みに入ってからリフレクションをテーマにした研修会に参加した。そこで研修会の講師から、自分の中で“えっ”と感じる出来事こそが省察を駆動するという話があった。そして、グループでその“えっ”と感じた出来事を共有するよう言われて、学生たちとのテレビに関するやりとりを思い出すことになった。さらに、本特集号のテーマ「誰と学ぶのか」について考えているとき、私の中で両者が結びつく感覚が生

まれた。では、なぜこの学生たちとのやりとりは自分の中にひっきり続けているのだろうか。また、なぜ「誰と学ぶのか」というテーマと結びつくのだろうか。

私が授業でテレビの話をしたのはふと思いついたからで、そのときの意図すらすでに忘れてしまっている。だが、教師としての私ではなく、個人としての私を例に示したいという思いがあったことは覚えている。子どもがテレビを買いたくてお年玉を貯めている話は、親としての私が出ていてそれを強化してくれるものだと感じた。これに対する E さんからの反論は予想していなかったが、教師による発言機会の分配ではなく、自発的な発話が起きたことで、教室空間特有の「発言機会の非対称性」(石野, 2020)が崩れ、教室空間に役割から解放された関係性が現れたかのように感じられた。E さんはこれまでの授業で、4 年生ですでに内定は取れているがまだ単位が必要なことや大学であまり勉強せずダンスサークルの活動に没頭していたことなど、授業と直接関係のないことも話してくれていた。こうしたこれまでのやりとりを通して可能になった関係性だと思われた。

しかし、ここでのやりとりは、私の中にざらっとしたものを残していた。くりかえしになるが、私は自らを開示したにもかかわらず、学生側から反論が出ること、言い換えると学生からの開示を予期していなかった。そのことが何を意味するのか。教師という役割から解放された関係を望むと言いつつも、結局は、学生と教師という役割の中に留まったままであったということであろう。それだけでなく、私は E さんのテレビとゲームは必要だという意見を否定した上に授業の内容に引き戻すことでその話題を終わらせ、E さんを沈黙させていた。この場面では、私の内なる権力性が露になっているのである。ここで私の持つ権力性についてもう少し踏み込んで考えてみたい。

まず、E さんに対する私の姿勢である。E さんによって主張されているテレビの必要性に、私は真っ向から反論し、まったく受け入れる姿勢を示していない。私は日頃、教育のデジタル化や SNS の弊害などに関するニュースを見ているため、テレビやゲームを通して友人との関係構築をしてきた子どもの立場からの E さんの意見を受け入れることができなかった。「学びの専門家としての日本語教師」とサブタイトルをつけた今学期の授業は、互いから学び合うことを目指していたのに、私は E さんから学ぶことができなかったのである。E さんと私ではテレビに対する意味づけが異なっており、それぞれに正しさがある。だが、私は自分の中の正しさに固執してしまっていたのである。

次に、話題の展開における主導権について考えたい。テレビについての話題を持ち出したの

は私である。また、テレビの話題を打ち切ったのも私である。Eさんの主張はEさんの経験に基づいて発せされたものでさらに深めていくこともできたはずだが、それをせず授業内容に流れを戻していた。教師である私が一貫して主導権を握って、予定されていないEさんの発話を統制することで、授業秩序の維持を重視していたと言える。今回取り上げた場面から教師ゆえに持ちうる権力を行使している様子がはっきりと見えてくる。

発話に関する主導権といった学生と教師の関係を権力的に構成する装置であっても、佐藤(1996)はそのすべてが否定的な機能を果たすわけでないと言及する。この装置が駆動することで、学びに専念することが可能になるという。そして、学びの場を作っていく責任、その場に学生たちを巻き込んで学びの作用を引き起こしていく責任とも関わっていると考えられる。本授業では、学生たちが学びの専門家についての理解を深め学びの専門家になることを、そして密かにクラス全体を学びの共同体にすることを、目標に掲げていた。私には、授業の場で学生たちを巻き込んだ学びの場を作りたいという明確な意図があった。これは1350分という決して短くない学生たちの時間を、この場に拘束することに対する私なりの責任の取り方であると感じていた。教師が持つ権力と責任は表裏一体の関係を成すのである。

一方で、親としての私を開示しつつも、教師という役割から解放された先にある関係性に戸惑いを覚えていたのも事実である。今学期の授業の中でおそらくいちばん学生たちが集中してこちらを見ていると感じた瞬間、その視線にたじろぐ自分がいた。私を守り包み込んでくれる教師という名の膜がなくなってしまい、個人としての私がさらけ出されたように感じたのである。この感覚は、どんな私として学生たちと対峙したらいいのかわからなかったため生じたのではないだろうか。あるいは、学びの場において私は誰なのかという問いの答えが見つかっていないことによって生じたのではないだろうか。私は学生と対峙する自分のあり方に戸惑いを感じていたのである。

ここまでのことを踏まえると、私は複数の葛藤に陥っていたことがわかる。教師であるがゆえに持つ権力と教師だからこそ持つべき責任の間の葛藤。教師という役割を背負った私と一個人として学生に対峙しようとする私の間の葛藤。教師という役割から解放されることへの期待と解放された先にある関係性からの回避の間の葛藤。さらに、子どもにテレビを与えることに対する拒否感と子どもの意思を尊重しないことに対する罪悪感の間の葛藤もあった。このような葛藤が私の中にひっきりなしに生んでいたのではないだろうか。そして、自身が権力を持つという事実に対する受け

入れがたさと責任、期待と戸惑いといった混沌とした感情を抱えていた私だからこそ、Eさんが意見を言ってくれたことに対して反論し、発話の統制によって対応していたのだとわかる。2.1で述べたように、このような私のあり方が、同様にそれぞれのあり方で学びの場に参加する他者と学びの場を作っていくことになる。それによって、この場で起こる学びの作用も大きく影響を受けるのである。こうしてようやく本特集号のテーマ「誰と学ぶのか」の答えに帰着する。私たちは、それぞれのあり方を携えて学びの場に参加する多様な他者と学ぶことになる。そして、参加者と参加者の間に生起する学びは、その参加者のあり方そのものを表現する行為を通してのみ達成されうるのである。

4. 終わりに

本稿では、私が教師としての自己を問うようになった出来事から始まり、現在地に至るまでのプロセスをたどってきた。ここまで記述して、私はようやく自分が教師としての私と一個人との私を明確に区別してきたことに気がついた。子どもにテレビを見せない話をするすることで、一個人としての私を開示できるという発想に至っていたのも、この区別があるからである。だが、教える行為を通して表現されるのは自己そのものである。教師としての私、学習者としての私、親としての私、娘としての私、妹としての私、さまざまな私を役割ごとに区別して切り離すことなどできないのである。多様な役割が混在した私のどの部分が前景化するかは、それぞれのあり方で参加する他者との関わりによって、変化しているのではないだろうか。

今回は、教師として学びの場に参加した私がEさんという他者を通して自己を問い直したことでようやくたどり着いた私の現在地を記述したが、Eさんにとってはどうだったのだろうか。この点は今後の課題にしたい。

(大河内瞳 おおかわ ちひとみ 桃山学院大学国際教養学部)

謝辞

研究仲間である大阪大谷大学の杉本香さんと立命館大学の菅智穂さんには、今回の論文執筆において貴重なコメントをいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。また、本特集号のテーマでの論文執筆の機会を与えてくださった東海大学の菅田陽平さんに感謝いたします。この

論文執筆がなければ、私の中でひっきり続けていた第 3 章で描出したエピソードも、いずれ他の多くのエピソード同様に、私の意識にはのぼらなくなっていったと思います。

参考文献

石野未架(2020)「教室のなかの教師の「権力性」再考—IRE 連鎖における正当的権威の維持」
『教育社会学研究』107, 69-88.

鯨岡峻(2021)「「共に生きる」とはどういうことか」鯨岡峻, 大倉得史(編)『接面を生きる人間学—
「共に生きる」とはどういうことか』序章, ミネルヴァ書房, 1-35.

佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店

佐藤学(1997)『教師というアポリアー—反省的实践へ』世織書房

Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Allyn and Bacon.

Farrell, T. S. (2016). “Who I am is how I teach”: Reflecting on language teacher professional role identity. In G. Barkhuizen (ed.) *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.