



「個性」は学びへのモチベーションとなるか 学生の学びへのモチベーションをめぐる考察

著者	齊尾 恭子
雑誌名	関西大学高等教育研究
巻	1
ページ	47-55
発行年	2010-10-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/2941

「個性」は学びへのモチベーションとなるか 学生の学びへのモチベーションをめぐる考察

齊 尾 恭 子

キーワード

学びへのモチベーション、Jモード、学びからの「逃走」、「大きな物語」と「小さな物語」、個性化教育、キャラ化、ナラティブ・アプローチ、アクティブ・ラーニング

はじめに

かつての日本社会においては、学生が学ばなければならない意味や目的が明確であり、ほとんどの学生をひきつけるような共通の学ぶ意味や目的があった。例えば、より偏差値の高い大学や、より生涯賃金の高い企業への就職である。しかし流動性の高い今日のポスト産業主義社会の中で、共通の学ぶ意味や目的は学生にとって見えにくくなった。そしてそのことが、学生の学びに対するモチベーションの低下を招き、学びから逃走する状況をまねいたといわれている（佐藤,2000）。

以上のような状況下にあっては、学生の学びへのモチベーションを高めることが喫緊の課題である。しかし、それはどのようにして可能だろうか。すぐに思いつくのは、失われた「学ぶことの意味や目的」というビジョンを再び構築し形成することによって、という回答だろう。しかし、容易なことではない。本稿では、このような試みのひとつとして「個性化教育」をとりあげ、帰結と成果について批判的な検討を加える。そして結果として、「個性化教育」は具体的な内実を欠いていたこと、従って学習へのモチベーションを高めることはできなかったことを指摘する。

続いて、「個性化教育」が学習意欲の喚起という観点で、なぜ失敗に終わったのかを明らかにした上で、最終的には、「個性化教育」に代わるアプローチ、すなわち学ぶことの意味や価値を学生自身が見出すことを支援する手法としての「ナラティブ・アプローチ」の可能性を示唆する。また、ナラティブ・アプローチの手法を高等教育に取り入れるならばどのような課題があるかについて触れる。

学ぶ意味や目的が見えにくい

学生にとって自らが取り組んでいる学びの意味や目的が見えにくい場合に、教育界でとられる方法はおもに二つある。ひとつはテストや受験などにより外発的に動機づけることである。もうひとつは、教育心理学でいわれるところの、「内発的動機づけ」である。現行の高等教育の現場において考えてみると、前者については、卒業に必要な単位認定のための試験やレポートが学生には課せられており、学生が卒業後に就労するための選考も存在している。また、後者は、近年、高等教育において注目されているアクティブ・ラーニングの取り組みなどがあげられるだろう。学生の能動性を引き出す何らかのしかけを授業に設定することで、学生を学習活動に巻き込んでいくアクティブ・ラーニングは、学生の知的好奇心や向上心に訴えかけ、学習姿勢の育成をはかる。いってみればアクティブ・ラーニングは、元来、「学習自体は楽しいものだ。だから、楽しい授業を工夫すれば、学生はついてきてくれるはずだ」という信念にもとづくものだろう。

しかし、市川（2006）によれば、これだけで今の学生たちを動機づけていくことが困難だということとは明白になりつつあり、そのため日本の教育で比較的弱かったとされる実用志向的な動機づけをおこなわなければならないという。実用志向的な動機づけとは、学んだことがどう役に立つのか、自分の将来の生活とどうかかわるのかを可視化することをめざすものである。問題解決型学習などを通じて、授業で学んだ知識や技能が探究サイクルの学習や実生活の中に生きてくことを見えやすくすることで、学生が学んだ知識や技能の有用性を実感することによって動機を高めるものである。

しかし、こうした内発的・外発的動機づけを高める工夫をこらしてもなお、まだ学生にとっては学ぶ意味や目的が見えにくいという危惧を払拭できない。それは、学生にとって、学んでいる内容が自分の将来の生活とのかかわりが見えないために学ぶ目的を見失っているからではない。それどころか、問題はもっと深刻で、自分の将来の生活そのものが見えにくくなっているからである（山田,2007、本田,2008）。

Jモードの融解

では、なぜ学生に自分の将来の生活そのものが見えにくくなっているのだろうか。金子（2006）は、これまでの日本の子どもの学力の高さを支えてきた日本固有の構造である「Jモード」が融解しはじめているからだを指摘する。

Jモードとは、日本の教育における、政府、企業、そして家計を包括した日本の近代化に特徴的なひとつの構造のことである（なお、ここではすべてに言及せず、子どものモチベーションに関わる部分のみについて取り扱うこととする）。これまでの日本の企業は、学生が職業的専門知識を保持しているかどうかを採用の選別基準とせず、むしろ、基礎学力が高いかどうかで採用の可否を決定していた。そして、採用した社員に対する職場におけるインフォーマルな知識伝達を、OJTやジョブ・ローテーションなどを駆使しながら行うことで、各企業において求められる固有の能力をもち、定年まで長期にわたって企業の発展に貢献してくれるメンバーを育てようとしてきた。したがって、企業が基礎学力や学習能力を採用選考の基準とするのは、将来へのポテンシャルを意味するからであったため、単にまじめに授業に出ていたかどうかといった、学習能力とは無関係の要素が成績の優劣に反映されやすい大学での成績よりも、ポテンシャルを直接反映しやすい、大学での入学試験での成績が重視される傾向が生じた。すなわち、入学試験が、企業の人事採用の一次選考を行っているようなものである。よって、このJモードが機能している間は、学生は、大学の入学試験を入口として、一生の安定した生活を確保するという定型化された展望を持って学びに向かっていた。子どもにとっては、試験準備に偏った学習は、興味を持ちにくいものであったとしても、将来を約束するというコースが見えているし、受験を目標とする学習は、学習の達成目標が明確に設定されやすい。しかもそうした目標は多数の子どもによって共有されていた。

しかし、バブル経済の崩壊後には、中高年世代のリストラが進んだため、大学を出た直後に就職し、定年まで勤務するというキャリアパスは確実ではなくなった。それまで自明視されてきたライフコースが不確実化することが、人生の早い時期から一定の目標に向かって努力するというビジョンを持ちにくい環境を形成させていった。言ってみれば、このようなJモードの融解は、日本の子どもの間に見られる、「モチベーション・クライシス」をもたらした。子どもにとって本来学習は、自然の要求に基づくものではない。このような学習への動機づけとしてJモードは、ある意味では巧妙な社会的メカニズムであったが、有効性が揺らいでいる（金子,2006）。

つまり、現在の日本の子どもたちにとって、自分の将来の生活そのものが見えにくくなっているの

は、Jモードのような戦後の日本の教育を支えてきた構造が融解しているにも関わらず、子どもたちに新たな目標を設定することなく、既存の教育システムをそのまま運用していることに問題があるといえるのではなからうか。そして、子どもたちがかかえるこのような問題は、そのまま、学生たちのかかえる問題として捉えることも可能だろう。

だとしたら、今を生きる学生たちにとって必要なのは、新たな目標の設定と、目標の設定に即して教育システムを再構築することである。

「大きな物語」と「小さな物語」

Jモードにおいて機能していた、不特定多数の学生をひきつける将来像や目標とは、リオタール(1986a、1986b)のいうところの「大きな物語」と重なる部分が多い。リオタールのいうところの「大きな物語」とは、不特定多数の人々が、価値を信じ、またその物語に沿って、ライフコースを選びとってゆくような共通の価値基準といってよい。「大きな物語」は一般に、その時代を生きる人々に無批判に受け入れられている。しかし、実際は、「大きな物語」はある程度の時代背景や枠組みが機能していることを前提としている。つまり、「大きな物語」自体がどのような状況や状態であっても多くの人をひきつけ魅了する類のものではなく、時代の変遷にともなって求心力を失うるところが、Jモードと重なる部分である。また、リオタールによると、「大きな物語」は今やもう終焉を迎えており、人間の関係性も複雑化し、技術も高度化し、情報も多様化している状況の中で、不特定多数の人々が共通理解を持つことが成立しえなくなっている状況の到来を意味しているという。これもまた、Jモードの融解という今日的な状況に重なるといえよう。そして、このような「大きな物語」の終焉の後にはさまざまな言説が飛び交い、一人ひとりが個別に紡ぎだした多様な「小さな物語」が出現するという。

では、このような「小さな物語」を、Jモードが融解している状況下にある日本の学生たちが紡ぎだすことができているだろうか。「小さな物語」とは、「大きな物語」では語られえなかったことを語ろうとする言説だと性格付けられているが(石毛,2007)、しかし、多様な属性をもつ学生一人一人が、Jモードに代わる、学ぶ意義や目的についての「小さな物語」を構築し語ることは、おそらくできない。なぜなら日本の教育においては、誰のものでもない、誰に与えられたのでない自分の自身のための「小さな物語」を構築する力を、学生が身につける機会ほとんどないからである。

「個性尊重」教育

実は、「個性尊重」というスローガンが潮流として聞かれるようになった時期と、Jモードの融解の時期は、ともに1990年代初頭でありゆるやかに同期している。「個性尊重」の教育が謳われ始めたのは、もともとはJモード型の教育システムがもたらす負の側面としての教育の荒廃、言うなれば、落ちこぼれや、校内暴力、いじめ、不登校などの1980年代に生じ始めた問題の解消をめざしてのことだった。しかしバブル崩壊後に「大きな物語」が機能しなくなると、次第に「個性」には、当初期待されていた以上の役割が担わされてくることになる。単に、学力偏重主義という狭隘な枠の中では評価されることのなかった一部の子どもたちを、オルタナティブな価値基準に照らして評価しなおす、という役割に留まらず、「個性」はむしろ、「大きな物語」を失って学習へのモチベーションを低下させてしまったより大多数の子どもたちに対して、学習へのモチベーションを喚起し、維持させるためのキーワードとされてゆく。

例えば1997年の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第二次答申)」

では、次のように述べられている。「教育は、「自分探しの旅」を扶ける営みと言える。子どもたちは、教育を通じて、社会の中で生きていくための基礎・基本を身につけるとともに、個性を見出し、自らにふさわしい生き方を選択していく。子どもたちはこうした一連の過程で、試行錯誤を経ながら様々な体験を積み重ね、自己実現を目指していくのであり、教育の最も重要な使命は子どもたちを的確に支援することである。このような教育本来の在り方からすれば、一人一人の個性をかけがえのないものとして尊重し、伸長を図ることこそ、教育改革の基本的な考え方としていくべきである」(p. 3)。

ここでは、どう生きるべきかの指針やビジョンは今となっては国や社会が提示してくれるものではなく、自らが選び取らなければならないもので、そして、自己決定を行い、自己責任を負っていくために、教育においては子どもの個性尊重を原則としなければならないことが明確に述べられている。これを、「学習へのモチベーション」という文脈になぞらえて表現し直すとするならば、上記の答申の基本的なスタンスは、どのような子どもにも適用可能な定型的なモチベーションを提供することが困難になり、また代替的なモチベーションを用意することもまた難しいという現状において、こちら側から子どもにとっての目標や目指すべきビジョンを示すのではなく、子ども個人が元来持っている固有の目標やビジョンを明確化し、強化することによって、個々別々にモチベーションを持ってもらおう、という方針転換だと言えるだろう。

もし子ども個人が「大きな物語」に代わるそれぞれ固有の目標やビジョンを持ち、実現するために学ぶ必要があるのだという自覚をもつことができるのならば、教育の側が、改めて目標やビジョンを示す必要などなくなるだろう。ただ、この場合、目標やビジョンは各個人によって異なる多様なものにならざるを得ないため、そうした目標やビジョンに到達するための道筋や方略もまた、個人によって異なる多様なものになる。つまり、「個性尊重」という方面から、子どものモチベーションを喚起しようとするならば、これまでそうであったように定型的で効率的な仕方で目標達成の支援を行うことはできなくなる。たとえば、ある子どもがいまどのような状況下にあつて、彼が持っている目標を達成するためには、どのような学習が必要なのか。具体的な方策を示そうとするならば、他の子どもへの指導にも流用可能な共通のアドバイスをもって済ますことは難しくなるだろう。

このように「個性尊重」を標榜する教育には、ある程度の大きなコストが存在するといわざるを得ない。もしそうならば、本来的に支払うに値するコストだと言ってよいだろう。上記の答申が明言しているように、「自己実現の的確な支援」が教育の使命だという認識は、やや大げさな感は否めないが、基本的な方向性としてはほぼ同意ができる。だが実際には「個性尊重」の教育は、子どもの学習へのモチベーションを引き出しているとは決していえない状況にある。むしろ佐藤(2000)によれば、子どもたちは学びから「逃走」しているという。

学びからの「逃走」

学びからの「逃走」は、校外の学習時間の減少に端的に示されている。国際教育到達度調査学会(IEA)が1999年に実施した調査によれば、世界37カ国の中学2年生の校外の学習時間の平均は1日2.8時間である。そしてこの調査における日本の中学2年生の校外の学習時間は1.7時間(塾の時間を含む)であり、比較可能な37カ国の中で35番目に位置している。しかも、佐藤独自の近年の調査(総務庁や各都道府県教育委員会、教員組合、民間調査機関などの実態調査)によると事態は深刻である。その中でも、東京都生活文化局が3年おきに実施している「大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査」の中学2年生の生活実態調査をみると、1992年には27%の生徒が自宅の学習時間を0時間と答えている。一日あたり1.7時間どころか、いずれの調査報告を見ても、3分の2以上の子

どもが校外で1時間以下しか学習していないし、校外で「まったく学習しない」子どもは3割以上に達している。今となつては日本の子どもは世界でもっとも学ばない子どもだと言っても過言ではないという。

また、東京都生活文化局の調査は、学びからの「逃走」の進行が過激であることも示している。2005年の調査結果をみると、中学2年生の42.6%が自宅の学習時間が0時間であると答えている。逆に、自宅で「3時間以上」学習している生徒は、14%だったものが2.4%に激減した。また、2001年に神奈川県藤沢市教育文化センターによって報告された2000（平成12）年度「学習意識調査」報告書によると、中学3年生の勉強意欲を問う「もっとたくさん勉強したいと思いますか？」という問いに対して、「勉強はもうしたくない」と回答した生徒は、1995年度には20.3%だったのが2000年度には28.8%に増加している。また逆に、1995年度には「もっとたくさん勉強したい」という生徒が31.4%だったが、2000年度には23.8%に減少している。

以上のような調査結果が示すように、1980年代半ばから始まる「個性尊重」をうたった政府の教育政策は、子どものモチベーションを引き出すことにおいては無力だったが、「個性尊重」教育は、子どもたちのモチベーションを引き出し損ねただけではなく、予想とは異なる別の帰結をもたらすことにもなった。いわゆる子どもたちの「キャラ化」の加速である（土井,2009）。

「キャラ化」とは何か

土井（2009）は、着せ替え人形のリカちゃんの遊び方の変容に、子どもたちの「キャラ化」の特徴を見出している。リカちゃんは1967年の発売から現在の4代目にいたるまで、世代を超えた人気を誇るキャラクターである。累計出荷数は5千万体を超えるというところから、まさに世代を超えた国民的アイドルといえるだろう。しかし、時代の推移とともに、そんなリカちゃんを用いた遊び方に、変化がみられるようになってきたという。

かつてのリカちゃんは、子どもたちにとって憧れの生活スタイルを演じるイメージキャラクターであり、彼女の父親や母親の職業、兄弟姉妹の有無などの家庭環境についても、発売元のタカラトミーが彼女の背後にある物語として情報提供し、設定された物語の枠組みのなかで「ごっこ遊び」を楽しむというのが、多くの子どもたちの遊び方だった。しかし、平成に入ってからのリカちゃんは、そういった物語の枠組みから徐々に開放された。現在のリカちゃんの遊び方としては、ミニーマウスやポストペットのモモなどを想起させる衣装やアクセサリを身につけさせ、本来のリカちゃんが属性として持たされていなかった別のキャラクターを演じさせて楽しむという。自身がキャラクターであるはずのリカちゃんが、まったく別のキャラクターになりきっている状態だといえる。特定の物語を背負ったキャラクターが、同一性を保持したまま特定の物語の領域を超え、どのような物語にも転用可能になった状態、これが「キャラ化」である。

以上のように、子どもたちのリカちゃんの捉え方は変容している（伊藤,2005）。つまり「キャラ化」とは、子どもたちが、ある物語の登場人物であるキャラクターを、物語から独立して取り出して、当初の作品のストーリーとはかけ離れた独自の文脈の中で、自由に操って楽しむことをいう。なお、子どもたちがあるキャラクターを「キャラ化」した場合、そのキャラクターを、どのようなストーリーのなかに置くとしても、あらかじめそのキャラクターに備わった特徴は変えずに操って楽しむのだという。たとえるならば、リカちゃんが、ミニーマウスの衣装や尻尾、耳を付けて変身したとしても、リカちゃんの容姿は変わることはなく、リカちゃんのリカちゃんのままであるということと同様である。

以上のような現象は、物語の主人公が枠組み（作者によって与えられていた「大きな物語」）に縛られていたキャラクターの楽しみ方しかなかった時代にはありえないことだっただろう。リカちゃんに衣装を着せることで、ミニーマウスとして「キャラ化」させるという遊び方は、キャラクターが本来的に持っていた枠組み（「大きな物語」）を破壊してしまう行為だからである。

子どもたちや若者の間に、「キャラ化」現象が拡張することの意味については、子どもたちや若者たちにとって、自己実現を図りつつ個性を伸ばす、主体化という行為は、依然として困難をとめない、個性化教育は、困難を子どもたちとともに乗り越えるということに失敗しているということである。個性化教育のつまずきは、子どもたちや若者に、自らが何者であり何をすべきなのかについての「小さな物語」を、自分で語り、構築させることができなかつたところにある。よって、子どもたちや若者は、「キャラ」という出来合いの枠組のなかに、依拠しておさまってしまっている。これはおそらく、これまでの個性化教育が「個性」という概念そのものを十分吟味してこなかったために、具体性を持たせることができなかつたことによるものだろう。また、個性化教育は、結局のところ、ある子どもが、他の子どもたちとどのようにちがうのかという差異性と固有性を強調することに終始していたと思われる。

子どもたち一人ひとり、それぞれが固有の属性を持つ、唯一無二のかけがえのない存在である。好みも違い、学力も違い、行動様式も異なっており、観察をすればするほど、差異というものは際立ってくる。このような個人の差異は、ある一定の基準下で同じものとして扱われたり、何らかの枠に押し込み均一化されるものではないという意味では尊重されるべきだろう。しかし、個人の差異は、単に他とは違うというだけで、何もかも「よい」と考えるのは早計だろう。「違っていてもよい（＝構わない）のだ」という場合の「よさ」は、「違っていることがよい（＝優れた、好ましい）ことだ」というような積極的な意味での「よさ」を含んでいるわけではないからである。

何かを「よい」と認めるためには、単に他とは違うという理由だけでは足りない。さらなる理由が必要である。ある個人が、他とどう違うっているかということは、観察さえすれば容易に見出すことができる。しかし、ある個人が持っている他とは違う部分が、いかに「よい」のかについて語るという作業は、客観的な観察を越えた、より能動的な構築的な営みである。しかし、これまでの個性化教育は、一般的に子ども一人ひとりを「よい」と認め肯定するだけに終始し、子どもたちが自己を価値のあるものとして感じることができるよう理由や根拠を与えることはできていない。学習時間の減少を示す前述のデータから見てとれるように、子どもたちは自らの将来に対するビジョンを持ったり、そこに期待や希望を持ったりすることができていない。個性化教育でいうところの「個性」は、まるで子ども一人ひとりの内側にあらかじめ形あるものとして実体をともなって存在しているものであり、それゆえ、誰かに発見さえしてもらえれば見つかるようなものだったり、もし内側に無い場合には、誰かに与えてもらいさえすれば持つことができるものである、という程度の捉えられかたをしているからだろう。言ってみれば、従来の個性化教育においては、個性の可塑的で構築的な側面を、十分に捉え切れなかったと思われる。

教師が子どもたち一人ひとりの中にある個性を発見し、伸ばすことで、子どもたちは自分たちの進むべき道や将来のビジョンを見出し、結果としてそこに到達するために学習へのモチベーションを持つにいたるといふ考え方は、個性は「誰かによって発見されるべき実体」なのだ、とする捉え方を根底に持っている。しかし、こうした個性観は、自らについて語り、紡ぎ、自らが肯定されるべき根拠や理由を構築するという能動的な営みを行う機会を、子どもたちから奪ってしまいかねない。また、それだけではなく、各個人の違いを強調しすぎることによって、子どもたちの間に明確な境界線を引

いてしまうということにもなっている。子どもたちが自分の境界線の内側にテリトリー意識を持ち、そのテリトリーを脅かされないようにと自分の「キャラ」に固執している姿は、これまでの個性化教育がもたらした負の側面だとも言えるだろう。

「個性」から「アイデンティティ」へ

以上のように、日本の教育においては、子どもたちが自分自身のための「小さな物語」を構築する力を身につける機会はほとんどなかった。個性尊重という基本原則を定めたものの、子どもたちは尊重されるべき個性を自ら育むことができず、それどころか、「個性を持たなければならない」というプレッシャーにさらされるようになった。子どもたちは、自分に適した「キャラ」を誰かが与えてくれることを待つようになり、そして、その与えられた「キャラ」をひたすら堅持するという受動的な姿勢を強化していくという皮肉な結果につながってしまった。しかし、こうした結果は、個性尊重の基本原則をすぐさま抜本的に方針転換しなければならない、という帰結を含意しているわけではない。

多様な属性をもつ学生一人一人が、Jモードに代わる学ぶ意義や目的についての「小さな物語」を構築し語ることは、これまでの個性化教育においてはできていなかった。そもそも、語る、構築する、という営みに対する注目や理解が十分ではなかったということである。個性化教育の狙いを、発見すべき実体としての個性ではなく、語るという営みのなかで構築される、「アイデンティティ」としての個性の育成へと転換させてゆく必要があるだろう。

観察の結果として得られる、他者との客観的な差異としてだけの個性には、ある個人が何を目指し、これからどうするべきなのか、という未来志向的な側面はほとんど含まれない。客観科学が「どのように？」という問いに答えることがあっても、「なぜ？」という問いには答えを与えてくれないように、他者との違いをどれだけ精密に観察したところで、その個人が他者とどのように違うかという差異を示すだけである。差異としての個性は、「なぜ、何のために存在するのか？」を示してくれはしない。しかし学習へのモチベーションを高めるという観点からすれば、重要なのは「何のために？」という問いに対する答えとしての個性である。自分の存在を肯定し、自分を成長させる動機となるもの、つまり、「なぜ自分が学ぶのか」の理由となるものは、「何のために？」という問いと答えへの連鎖の中にしか含まれないものだろう。このような連鎖の原初にあるべきアイデンティティといったものへの言及なしに、子どもたちに学ぶ意味を持ってもらおうとするのは、もともと困難な試みだったのである。

だが、アイデンティティのような概念は、今となっては手垢の付いた、時代遅れの概念なのではないだろうか。たとえば上野（2005）は、一人の人間がさまざまな場所や場面で複数の役割や立場を演じることが強いらられるような、複雑化した現代社会の中では、一貫したアイデンティティを個人が持つことは難しいし、また、持つ必要もないとして、アイデンティティは「有効期限切れ」の概念だと述べている。

確かに、首尾一貫して揺るがされることのないようなアイデンティティを子どもたちが持つことは難しいと言わざるをえないのが現状かもしれない。しかし、これまでの近現代の日本の教育の中で、アイデンティティを育てる、という営みが体系的に行われてきたことはほぼ皆無だったことを振り返るなら、これらの概念を時代遅れとして断じてしまうのはすこし早計ではないだろうか。有効期限が切れていようが、「大きな物語」としてのJモードの融解以降、そもそもアイデンティティは有効に機能していたことすらなかったのではないだろうか。現実はまだ着手されてすらいらないものを時代遅れと断じてしまう前に、もうすこしそれらの育成の可能性に期待してみてもよいだろう。

しかし、具体的にどのようにしてアイデンティティの形成を支援すればよいのだろうか。アイデンティティは、単なる個人の好みや、他者との違いとは異なるものである。事実の領域を超えた価値の領域を、あるいは過去と現在の領域を超えた未来の領域も含んでいる。よって、常に不定的で、現在の状況や事実の解釈が異なれば、それに応じて柔軟に形を変えてゆく。少なくともアイデンティティについてのこのような捉え方は、特に目新しいものではなく、現在ではすでに社会学や社会心理学などにおいて関心と支持を集めている。このような捉え方によれば、アイデンティティは、それ自体で存在する客観的な実体ではなく、自分自身について誰かに語るという行為を通して構成されるものであり、本質としては物語的なものである（浅野,2005）。そして、物語的なものや物語るという行為を主軸に、現実を分析し切り結んでいくひとつの仕方が「ナラティブ・アプローチ」である（野口,2009）。

ナラティブ・アプローチにおいては、他者の存在やコミュニティの存在が不可欠であり、語るという作業は、語る主体だけでなく、聞く相手がいなければ成立しないからである。また、一度語れば物語は完成し、語りが終了するというものでもない。なぜなら、実態を伴っていなかったアイデンティティが、次第に密度を増してゆくためには、ある個人が、同じ物語について毎回細かな修正を行いながら、何度も何度も語るが必要となってくるからである。

よって、ナラティブ・アプローチの成立には、忍耐強さや、聞き手と語り手の間のラポールの形成など、いくつかの困難な条件が満たされなければならないだろう。また、アイデンティティは客観的なものでない以上、コントロールが難しく、悪い意味で予期しなかった方向へと収束してゆく恐れも払拭できない。こう考えると、学校教育の現場でナラティブ・アプローチを実践するには大きなリスクを伴うのではないかと考えられる。しかし現在、フィンランドでは、対話を通じてアイデンティティを構築するナラティブ・アプローチが、初等・中等教育の現場のみならず高等教育の現場でも実践されつつある（「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」平成21年度成果報告書、pp.79-80、pp88-89）。その具体的なノウハウや手法、成果、課題などについては別稿にゆずり、最後にナラティブ・アプローチの実践的な課題について簡単にまとめた。

結びに

学習へのモチベーションを引き出すことは、初等・中等・高等教育のいずれにおいても必要である。フィンランドでは実際、初等・中等教育の段階からナラティブ・アプローチをとり入れた授業を行っている（福田,2009）。しかし、日本において同様の取り組みを行うとすれば、まずは目的や役割が明確な、高等教育での「キャリア教育」の一環として実施しつつ、範囲を拡張してゆくことが現実的だろう。

また、アクティブ・ラーニングが高等教育の現場で広がりつつあることも、高等教育機関でのナラティブ・アプローチの実施を後押ししていると言えるかも知れない。今日では、聞く、語る、他者と協働する、といった作業が、アクティブ・ラーニングとして日常的な授業の中に組み込まれつつあり、単なる知識や情報のやりとりに留まらないコミュニケーション行為に必要な実践知が蓄積されつつある。こういった現状を、ナラティブ・アプローチを実践してゆくための機が熟しつつあると捉えることも可能だろう。

ナラティブ・アプローチの実践においては、実践に関わる教職員のためのFDや、フィンランドの現状調査などを踏まえた、日本での実施方法の開発など、克服すべき課題は残されている。しかし、90年代から続いた「個性化教育」の失敗を踏まえ、「何のために学ぶのか？」という問いに正面から答えることで学生の学習へのモチベーションを引き出そうとするのであれば、高等教育のシステムの

中に、ナラティブ・アプローチを組み込み再構築してゆくという選択肢には、十分な魅力を見出すことができるだろう。

引用文献

ジャン＝フランソワ・リオタール (1986a), 『ポストモダン通信』, 朝日出版社

ジャン＝フランソワ・リオタール (1986b), 『ポスト・モダンの条件』, 水声社

浅野智彦 (2005), 「第二章 物語アイデンティティを越えて?」, 上野千鶴子 編, 『脱アイデンティティ』, 勁草書房, 77-101

石毛弓 (2007), 『リオタールの大きな物語と小さな物語：概念の定義とその発展の可能性について』, 龍谷哲学論集 21, 53-76

市川伸一 (2006), 「第3章 学力論争における国際学力比較調査の役割」, 21世紀COEプログラム 東京大学大学院教育学研究科 基礎学力研究開発センター 編, 『日本の教育と基礎学力』, 明石書店, 53-69

金子元久 (2006), 「第1章 社会の危機と基礎学力」, 21世紀COEプログラム 東京大学大学院教育学研究科 基礎学力研究開発センター 編, 『日本の教育と基礎学力』, 明石書店, 21-34

佐藤学 (2000), 『学びから逃走する子どもたち』, 岩波書店

佐藤学 (2000), 「子どもたちは何故「学び」から逃走するか」, 『世界』, 岩波書店, 第674号, 77-86

土井隆義 (2009), 『キャラ化する／される子どもたち』, 岩波書店

野口裕二 (2009), 「序章 ナラティブ・アプローチ」, 野口裕二 編, 『ナラティブ・アプローチ』, 勁草書房, 1-25

福田誠治 (2009), 『フィンランドは教師の育て方がすごい』, 亜紀書房

本田由紀 (2008), 『軋む社会』, 双風社

山田昌弘 (2007), 『希望格差社会』, ちくま文庫