

卒業論文考 (I)

——自分史との関連——

徳 本 達 夫

On the Graduation-thesis (I)

——based on the personal history document——

Tatuo TOKUMOTO

1. 問題の所在と対象

本稿は、大衆化時代の大学における卒業論文指導のあり方を、筆者の過去8年間の体験を踏まえて報告する。結論的に言えば、卒業論文指導を時代や社会との繋がりの中で学生一人ひとりの自分探しの一環として積極的に位置づけようとするものである。

現代の学生は、激変する時代と社会のなかにあって漠とした存在不安を抱えている。そうした実態に対して、大学教育の一環である卒論指導がなしうることの一つが学生の自分探しへの援助である。具体的には、卒論ゼミ参加者が自分探しのなかで相互に応答する関係作りを重視するものである。しかも、その応答は教員と学生との1対1の関係の中ではなく、複数のゼミ生相互と教員による応答を組織することによって一層の拡がりや深まりの実現を図ろうとする。学生同士が発信と受信とを相互に繰り返しつつ、自らの自分探しと他者の自分探しの現場に立ち会う機会を設定できたらと思う。いわば、卒論指導は存在不安を抱えた現代における学生と学生相互、教員との学びと癒しの関係作りを行なおうとする試みである。同時に、それは卒論指導を通しての、教師としての力量形成に向けて

の課題との取組みである。

2. 大学教育における卒業論文の位置

卒業論文の指導は、楽しみと不安の、入り混じった感情をもたらす。卒業時点で学生が取得する平均的単位数140単位以上のうち、筆者担当科目分の責任の他、授業以外での関わりを通して、僅かとはいえ関わった卒業予定学生を前にして、大学における学生の学びの集大成を突き付けられるからである。筆者の授業、その他における学生と筆者との関係の内実が問われる。授業に関しては多くの場合、もっと語ったのに、という思いが筆者側にはある。だが、結局は学生の腑に落ちていないのだということを自覚させられる。学生の実態に対する筆者の理解不足の結果であろう。

個々の授業においてもその都度、相応の評価をしてはいるが、卒業論文の指導時には大学教育総体の評価が問われる。卒業論文指導では、学生の学びの細部が明らかになるからである。教職関係の授業を担当する中で、筆者は日本国憲法や教育基本法が示す教育の目的を講じている。学校教育機関の一つである大学も、「国民全体に対して、直接責任を負う」役割を果たすことが必要であること、教員の一人として「全

体の奉仕者」であることが求められることを強調している。授業で語る内容を筆者自身が実践しているか否かという問いを迫られることにもなる。

大学審議会答申は1998年10月に大学の出口の問題に絡めて、教育の過程を一層重視することを要請した。本答申は従来の入口と出口だけの大学教育論議から、ようやく大学教育の内実を問う契機となろう。教育機関としての側面の自覚である。卒業論文の位置付けはこうした文脈のなかでも検討されよう。

なお、卒業論文の位置付けについてはさまざまな見解がある。卒業論文を選択にしている大学も少なくない。あるいは、文献の引用作業を大半とする卒論が存在するという大学の噂も聞く。さらには、卒論が書けない学生の存在が話題になるなかで、卒論の必修扱いを見直し、選択にしようという見解もある。その代案として卒論に代わる卒業研究（演習）の導入も論議される。こうした状況のもと、卒業論文において何を、どこまで要求するのかという共通の合意作りが必要と思われる。具体的な実践を踏まえた論議の拡がりが必要であろう。本稿への忌憚のないご批判を賜りたい。

3. 卒論ゼミの概要と主な柱

(1) 「卒論ゼミ '97」

筆者は97年より以下のような文書に則して指導している。それ以前は口頭でその都度説明してきたが、大学院生2名とゼミ生9名を抱えることになった97年に指導を徹底させるべく、共通理解のためにゼミ生に配付した [資料1]。

[資料1]

卒業論文ゼミ 97 97.4.15 徳本達夫
1. なぜ、卒業論文か
卒業論文は各自の4年間の、ひいてはこれま

での人生の学びの集大成です。自分探しの旅の一環としての意味をもち、新しい自分探しの出発点となるものです。それゆえ、評論家としての卒論ではなく、当事者としての学びを問い直す卒論でありたい。卒論指導を通して、合理的な思考態度、柔軟でバランスのとれた総合的なものの見方ができるように支援したい。結果ではなく、過程が重要です。卒論を通して取り組む学問分野に新しい知見を提供することはむろん望まれる。けれども、欲張らずに先行研究を踏まえつつ、どれだけ自分の世界が拡がり、深まったかが評価の視点になる。

2. 自分の中に内なる課題意識を、自己形成史を書こう

したがって、授業、学外活動、教育実習体験等を振り返りながら、各自が取り組みたい事柄をできるだけ明確にしておく。課題意識が明確であれば、1年間の長い試練にも耐えられる。自分の中に内なる課題がない場合は卒論が苦痛になる。自分の中に内なる課題をもって、卒論を楽しんで欲しい。一生抱えてよいような課題もある。逃げ出さずに、正面から取り組んで欲しい。

課題意識を明確にするには、課題に関わる自己形成史を書くことを勧めたい。その作業はある意味では苦痛かも知れない。しかし、苦しみを超えて歓喜へ至れ！(durch Leiden Freude!) の精神で取り組んで欲しい。

3. 継続は力なり

毎週、各自が学習の成果を発表し、参加者からの質疑に答える。レジュメは人数分各自が準備する。毎回の積み重ね（最低でも15回。就職活動の最盛期は休み）が結果的に卒論になる。来るものは拒まず、去るものは追わず。苦しいときは苦しい胸のうちを綴る。これも卒論の一頁となる。

4. 関連の文献を読む、先輩の作品にも目を通す、必要に応じて現場へも足を向ける

課題意識が明確になると、自分の課題を拡げ、深める上で基本になる関連の文献リストを作り、(最低でも10冊以上)、基本文献(5冊以上、基本文献3冊程度は自費で購入したい。)を読んで自分の課題意識との対話をしよう。自分の考えと共通するもの、しないもの、不明なもの等、まとめる。それによって課題意識が一層明確になり、解決の方策が明らかになる。なお、課題意識に関わって、これまでの授業、学外活動、教育実習体験等における学びをまとめる。先輩の作品にも目を通すことによって、参考文献の一つにする。関連文献資料は本学図書館のみな

らず、公共図書館等でも探す。（図書館主催の卒論執筆のためのガイダンスは必ず、出席のこと。一本来ならば、3年次までに受講しておくべきこと）。高価で必須文献は図書館で購入手続きをとって購入してもらう。さらに、テーマによっては実際の教育、保育現場における実態理解が求められる。この方の準備も怠らない。

5. 論文の見取図を書く、しかも何回も書き直す

節目、節目において自分の課題の全体像を見取図に表す。それぞれの関連がはっきりする。同時に、自分の弱点もはっきりする。見取図をもとに章構成を考える。

6. 提出期限を守るためにも、11月下旬（遅くとも、12月上旬）には、下書きを

ある程度進んだら、これまでのレジュメを読み直し、糊とはさみで繋ぎ合わせて下書きを書く。（400字詰め原稿用紙換算で100枚以上を目安に。）これができれば最悪のケースはなくなる。しばらく寝かせて、自分で赤をいれる。下書きを相互に交換して、不明な点や気付きを指摘しあう。しっかりと赤を入れてから、再度、書き直す。書き直しをスムーズに進める上でWP原稿がよい。（ただし、入力に時間がかかる人は、アルバイトを紹介しますので、ご心配なく。大事なのは、各自が自分の世界を抜け、深めることだから。）進行状況によっては、集中合宿等を行い、卒論作成の援助を集中的に行う。以上を必ず守れば、卒論は十分なものが書ける（はず）。

7. 論文の要約を

論文が完成した暁には、あるいは、論文完成と並行させて論文の要約をまとめたい。卒論の発表会にも十全な準備が出来る。

8. 保護者にも読んでもらう

精一杯の作品を作ったのだから、是非、保護者にも読んでもらって欲しい。親しい人にも。学生同士で交換できれば、これもいい。

9. 受講生の協同討議によって世界を拡げる

以上の作業は全て各自の個別作業であり、かつ協同作業でもある。論文は各自が書くものだが、複数の卒論生による協同討議を通して、自分では見えなかった世界を獲得したい。そのためには見えなかった世界を獲得したい。そのためにも、他の卒論生の発表には真剣な対話、応答を心がけて欲しい。そのためにも各自が自分なりに精一杯のレジュメを作ってくる必要があるとなる。

（追記：これまでさまざまな体験を通して、私達は多くを学んだ。それらの学びの上にたって、学びを拡げ深めようとする。卒論も最終的には自分の学びを対象化する作業です。自己を対象

化すること。これは人が成長するうえで欠かせない作業です。しかも、人間に固有のことがらです。対象化という作業は、時間と労力とを必要とします。対象化する過程において人は、喜びと寂しさを味わう。時には、忘れ去りたい自己の一面に対面することもある。もっとあの時、こうすればよかった。そんな反省も。あるいは、見えていなかった自己との出会いもある。思いもよらない底力に自ら感嘆することも。こうして人は、総体として対象化された自己を通して、より新鮮な自己を創り出すことができます。

対象化の作業は文字で表現することになります。文章化することで、学びを意識の外へ取り込みたいとします。日頃、レポートや実習記録を書きつけている学生にとっても、卒論という対象化の作業は簡単なものではない。4年間にわたる授業や教育実習での実践の成果が問われるから。しかも、平素の授業や就職試験、その他、多忙な日々の中で取り組むことになるから。だからこそ、より深く、広く学べ、また、お互いに新しい出会いの数々に恵まれるでしょう。一つのを追求するという営みがもたらす成果です。卒論は単なる卒業単位のためでなく、教師としての私達の第1歩となります。卒論に込められている思い、願いを各自の実践の中でさらに大きく、確かなものに育てていきたい。また、後輩たちがこの中から、学ぶべき何かを見出し、そして、現在の私をのりこえてくれたら嬉しい。志を同じくする人たちとの交響も楽しい。卒論を機に新たに自己を対象化する日々を送りたい。新しい自己そして他者との出会いを求めて。） 以上

(2) 主な指導の柱

上記の内容は、論文の書き方に関する文章作法についてよりも、卒論に取り組む志や意義を重視したものである。卒論作成上、文章作法は必要ではある。だが、なによりも書きたい内容があることが卒論作成の前提であるという筆者の思いの反映とはいえ、文章作法に関する説明・ガイドも追加する必要がある。

卒論に取り組む志や意義に関する柱は、以下の3点である。3番目の柱については、文書配付の時点では第9項目に相当するが、指導の重要度から言えば、上位に置くべきであった。筆

者の認識不足であった。

第1. 新しい自分探しの出発点とする。卒論は各自のこれまでの学びの集大成であり、自分探しの旅の一環として、新しい自分探しの出発点であると位置付けた。それゆえ、評論家としてではなく、当事者として学びを問い直す卒論であることを求めた。

単に卒論のための卒論とすると、著者との対話を欠いた文献の引用作業で終わる危険性もある。それを防ぐために自分探しの一環と位置付けた。自分探しの一環であればこそ、自分に向き合うであろう。そうであればとりわけ、当事者性が要求される。当事者性を持つことの意義については、筆者の授業の中でも繰り返し強調している。日本の民主主義は観客民主主義であると揶揄される。この当事者意識を欠いた社会認識では、さまざまな課題解決の力にはなりえず、状況の改善は難しい。その意味でも自分探しを通して自らの足元を確認することを重視した。

もっとも、当事者性を要求する姿勢は、学生から拒否されることもある。95年度の卒論生の一人は卒論提出後に語った。「3年生の時は(徳本のことが)大嫌いだった。自分が自分に向き合うことが怖かったから。徳本先生のところでは、自分に向き合うことが求められるから。」と。

資料1の「付記」で記したように、筆者は自分を対象化し、同時に社会を対象化する作業が卒論の役割だと思っている。学生に対してもそのことが持つ意義を語りかつ、要求している。但し、この姿勢が当の学生から拒否されないためには、援助者の立場に立つことが必要であろう。

第2. 当事者性を重視すべく内在的な問いを持つ。「自分の中の内なる課題をもって卒論を

楽しみたい。一生抱えてよいような課題もある。逃げ出さずに、正面から取り組んで欲しい。内なる課題意識を持つために、自己形成史を書くことを勧めたい。課題意識が明確であれば、長い試練にも耐えられる。」と記した。

自己の内部に必然性のある卒業論文を書くということは、自分に厳しく、誠実になれるテーマを持つことに繋がる。自分なりのこだわりである。こだわりに向き合うことは、「甘さ」を拒否することになると考えるからである。「甘さ」の原因は課題意識の不足、欠如にあり、「甘さ」は自分に正面から向き合うことによって減っていくという筆者の認識に基づいている。

この点については、筆者の自分史に関わる感情的要素が絡んでいる。筆者は基本的に学生の責任転嫁的な「甘さ」が気にいらぬ。筆者は、たとえ出来なくとも、ひたむきに取り組む学生に対してより好意的に評価する傾向がある。筆者の学生時代を基準にしているのであろう。出来の良い学生ではなかった筆者は、人以上に時間をかけて課題に取り組んだ。そういう自分の身体に染み込んでいるものが無意識に学生に対する要求となっているのであろう。「人に優しく、自分に厳しく」が筆者の課題である²⁾。

学習すべき内容についても、学ぶ主体が当事者性を発揮するならば、学ぶことに必然性が生まれてこよう。後述する、当事者として内在的な問いを持つことの重要性である。こうして一人ひとりが自分のからだが学びたいことを学んでいけば自然と各自の天賦の才能、いわゆる「天の才」に出会うであろう。一人ひとりが心底学びたいと思えるような状況を作り出す責任を筆者は、筆者分の責任を担うことが要請される。それは筆者が学び続けることであり、また、それ以上のことはやるべきではない。学生自身の中で俯に落ちるか否かの判断は、私の領分

はないからである。

第3. 他者との関係の中で学ぶ。「協同討議を通して、自分では見えなかった世界を獲得したい。」と97年4月時点では記した。協同作業が持つ意味の大きさは、卒論作成作業に取り組む経過の中でより実感されたため、後述の本論総括報告において、以下のものを追記した。すなわち、「自分の抱える課題は自分自身が生み出したものか、自分以外のものが生み出したものかどうかを確認する」ために、自己を表現することを繰り返す。その過程を通して他者と繋がり、一人では抱えることのできない問題も、複数で抱えていくことを重視した。その上で以下を強調した。

「一人で世界の苦悩を抱えこむことはない。また、そんなことはできない相談だから。できることは、繋がること連帯することであろう。」

関係のなかで学ぶことは、学びと癒しが同時に達成できる可能性がある。この点は、筆者が短期大学の学生と共同の卒業研究に取り組んだ実践の中でより実感できたことである³⁾。現行の卒論は、個人研究方式の作業であり、共同研究方式ではないが、関係のなかで学ぶ体験は個人だけの作業では得られない学びがある。この点は、後述の成果の項で詳しく触れる。

4. ゼミの実際の運営と卒論のテーマ

(1) ゼミの実際の運営

卒論ゼミは全員参加で、原則として、毎週一回、2コマ分行なった。追い込み期には3コマ分になったり、週数回という事態も起きた。97年度は9名を担当したため、例年より開講コマ数が増えて、通常2-3コマ分、追い込み期3-4コマ分となった。

ゼミの内容は各自の発表と質疑応答である。最低限、各自がレジュメないし粗原稿を作成し、

その発表と質疑応答を繰り返す。追い込み期には、粗原稿の下書きのコピーを相互に読み、気付きを指摘しあうようにした。提出期限が迫り、時間がない時には、その作業は不十分なものになりがちではあった。筆者は基本的に質疑応答の一人として関わり、最終的には、粗原稿の下書きにコメントを加えることによって、卒論の完成度が高まることをめざした。ただし、卒論作成の最終責任者は当該学生であることは、指導の大原則として徹底させている。

全員参加方式をとる理由は、各自のテーマは異なっても共通の課題に、それぞれの視点から迫るものであることを自覚するためである。視点と学びの広がりや深まりを求めたためである。担当者の立場からいっても、全員参加方式は指導過程におけるモラルの維持と向上の上で有効であった。

(2) 卒論のテーマと特徴、背景

過去の筆者担当学生の卒論テーマは、子どもの権利条約に関するもの、性教育の現状と課題、学校における学び、学校教育における哲学的学び、連帯と共同の学習協同体、環境教育の理論と実践、いじめ論、親子関係論、同和人権教育論、進歩的学校論、身体と学び論、生と死の教育論、等である。

最近、いじめの加害者体験、被害者体験、親との葛藤、受験体制下での「優等生」としての存在不安、被差別の体験、等々、幼児期からのさまざまな心の傷に関わって、自分の中の内なる課題を踏まえた卒論のテーマが出されることが増えてきている。今年の卒論ゼミでも、「いい子からの解放—親子関係を問い直す—」「生きることのリアリティ」「(障害児の)自己決定能力を育てる」「人はなぜ、生まれてくるのか」「命の大切さをいかに実感するか」「私らし

く生きるために」(いずれも仮題)等である。このようなテーマは時代と社会を反映している。自分史を踏まえた卒論が評価される時代になったのか。

テーマに共通していることは、自分自身を生きていないという学生の実感である。学生は、他者、とりわけ親や教師の目が気になって仕方がないという。小・中学校時代に親や教師から「いい子」「優等生」であることを要求されて育った学生の現在の姿である。仮に「いい子」「優等生」であり続けることができれば、このような存在不安をこの時点で抱くことはない。だが、「いい子」「優等生」を演じようと努力してきた学生が、大学入試において挫折を味わう。第一志望の大学に合格できなかったある学生は、親から受験勉強に要した経費を返せと言われたという。別の学生は、受験勉強的な学びに毒され、自分から本当に学びたいという欲求が起きないことを憂えている。

他者から操作されるからだを生きてきたことの悲しい、現時点での結末がここにある。だが、この結果は学生の個人的な事柄に還元してはならない。個人的なことは、社会的なこと、歴史的なことだからである。そのような時代と社会を作り出してきた先行世代の一員として責任をとり続けなければならない。

そのような悲しい結果を隠し、学友とは表面的な、明るいつき合いをする学生もいる。だが、同時に最近、自らを語るができる学生もでてきた。そのような苦しいことでありながら、喜ぶべきは、それを沈黙するのではなく、口に出せる雰囲気生まれつつあるという事実である。そういう時代になりつつあるのだろうか。学生はそのような挫折体験を経て、これまで辿ってきた道を振り返ってみる。自分自身を生きていないことの辛さに立ち向かおうとする。学生

自身が自らの悩み、「白い闇」を語る強さを身につけてきたのだろうか。

5. 学びと癒しの関係作りへ

—成果と課題—

(1) ゼミ総括レポート

卒論ゼミの成果および課題については、まず、ゼミ生に配付した資料「ゼミ総括レポート」を紹介する [資料2]。

[資料2]

卒業論文ゼミ97を終えるに当たって

(98.1.27/2.5) 徳本達夫

1. なぜ、卒業論文であったか

(1) 新しい自分探しの出発点

「卒業論文は各自の4年間の、ひいてはこれまでの人生の学びの集大成であり、自分探しの旅の一環としての意味をもち、また、新しい自分探しの出発点となるものです。それゆえ、評論家としての卒論ではなく、当事者としての学びを問直す卒論でありたい。(後略)」と4月に書いた。

(2) 「新しい自分探し」は他者との関係の中で

新たに追加したいこと一つ。「新しい自分探し」は他者との関係の中で行われる。他者への語りかけ、他者の語りへ耳を傾けること、これらの営みが個々の「新しい自分探し」を可能にした。それはまた、新しい他者との出合いを意味する。その点で学生は私を超えた(註1)。

(註1) 学生時代の私の卒論は、極めて個人的な作業であった。関連文献を読むという意味では、著者との対話を繰り返す共同的作業であったが、身体を持った他者との関係の中での学びではなかった。そのため、私は「新しい自分探し」を著者を通して行うことができたとはいえ、同世代の学友との徹底したやり取りをしなかった。その点で、私の他者との学びあいは不十分であった。ついでにいえば、卒論発表も研究室単位。レジュメなし、口頭発表のみ、であった。学生の自主性を尊重した結果ではあったが、私個人についていえば、だからこそ、進学したのかも知れない。(いえることは、文教女子大はその点において学生への責任を果たしているということである。いや、「教育専修」はやりすぎかも。しかし、これは、参加者の身体が判断

すること。

「新しい自分探し」は他者との関係の中で行われる。その作業は教員と学生との1対1の関係では、なかなか実現出来ない。少なくとも、過去はそうであった。学生2人对教員1人の関係でも難しい。今年は、幸いにも9人のゼミ生がいた。関係の中で学ぶという上での適正規模が9人かどうかはわからないが、結果的に个性的な9人が交響する学びの時間・空間は有り難かった。欲をいえば、定刻に始まるようになれば、もっと交響が広がったかも知れない。（9人故に、学生への配慮が不足するかと心配もしたが。実際、一人ひとりの学びの質に対して相応の対応をすることができたかという点、不十分であったとお詫びするしかない。）

2. 私の「死と再生」を自らの手で作る

(1) 内在的な問いを

4月には次のように書いた。「2. 自分の中に内なる課題意識を、自己形成史を書こう。過去の総ての体験等を振り返りながら、各自が取り組みたい事柄を明確にする。（中略）(1) 自分の中に内なる課題がない場合は卒論が苦痛になる。自分の中に内なる課題をもって、(2) 卒論を楽しんで欲しい。一生抱えてよいような課題もある。逃げ出さずに、正面から取り組んで欲しい。（後略）」

いま、思えば、下線部(1)は逆説的な言い方であった。実際には、そのような卒論は苦痛であったと思う。過去の傷に出会うことで涙を流し、不安に自身喪失に陥り、自己を閉ざす危険性も皆無ではなかった。しかし、過去の傷を直視できる力を本人が持っていたからこそ、現在を迎えている。「透明な存在」は、決して神戸の彼だけの問題ではない。浮遊する時代の中であって、存在する確かな手応えを感じられないことから、存在不安が起きる。存在不安から脱却するために、依存したい身体は絶対者への帰依となる。あるいは、自分より強い人への依存となる。場合によっては宗教へと向かう。（註 宗教に関してはよく分からない。）「即天去私」（夏目漱石）の精神は学びたい。存在不安を抱えてどう対応するか。直視しない方向か、直視する方向か。少なくとも、いずれ出会う課題であるということは、自分の体験からもいえる。

(2) 「透明な存在」からの決別を

ボーダーレスの時代とは言え、通過儀礼無き時代の生が「透明な存在」を感じさせる。自立の年代が33才であるというのも首肯ける。人生に区切りがない、節の無い時代の中、意識して自分の中に節を作りだすことが必要ではないか。

それが「死と再生」である。「死」とは、他者依存の身体からの決別であり、「再生」とは、他者とともに自分を生きる身体への変容（変革）である。自分の抱える課題が自分自身が生み出したものか、自分以外のものが生み出したものかどうかを確認する作業は、自分の内に隠っていてはできない。声をだすしかない。繋がらなければできない。沈黙してはできない。小さな声を挙げる。小さな声をまず、自分で聞こう。少し、元気がでたら親しい人に語ってみよう。その繰返しで、だんだん自信がついてくる。自分の過去を自分の問題と自分以外の問題と分別できたらもっと元気になる。

その営みは難しいことかもしれない。しかし、実際に、幼児期からのさまざまな心の傷をゼミ仲間という、他者の前で語ることが出来たのは事実である。有り難いこと。「私の癒しにもなったと感じている」というある学生の感想は、程度の差こそあれゼミ生共通の思いではないか。癒しの場を作ってくれたゼミ生には感謝。そのような営みの中から、下線部(2)のような感想が生まれて来るならば、これ以上の感謝はない。

3. 課題を生きる

(1) 課題は個別的にして普遍的である

私自身、多くの課題を学生からもらった。この課題から逃げることは出来ないし、課題解決のための営みを続けることが責任を果たすことになるのであろう。少なくとも、足をひっぱることだけはやめたい。自分なりの責任をとりたい。学びの課題はそれぞれ個別のことであっても、根底においては共通、普遍的なことである事が分かった。それこそ、時代と社会の病の反映だから。近年、自分探しを課題とする卒論が多い。その傾向は嬉しいことだと思う。そのような卒論を私自身が求めているからか。よしんば、求められなくとも、学生のからだは誰かに語りたいたいものを持っている。実際に課題に向かうことができる器が現在の自分のなかにあることを自覚して欲しい。むろん、「恥曝し」という非難やプライバシー侵害という声もあろう。だが、同時代に生きる者として、それぞれの抱えている場面は違っても、共通の課題を抱えているという点では同じであろう。だから、お互いの傷が語ることによって癒しになったのだし、これから生きる上での力になったのではないか。

(2) 共感する他者の存在

生き抜く力は共感する他者の存在によって産まれる。最後のスパートを発揮することが出来たのも、そのような他者からの支え、癒しがあったからではないか。それはまた、存在肯定の原

点であり、基盤となるものである。そこに気がつくからこそ、他者の痛みに共感を持って耳を傾けることが出来たのではなかったか。普遍性を知ることがそれを可能にする。事実を知るということは、さまざまな事実から根源的な事実、すなわち全ては共通の基盤、土俵の上に存在している。全ては存在することそれ自体に価値があるという事実に出会うことを意味する。そのような学びに至ることが出来れば、この世、怖いもの無しか。自立と連帯の精神か。「きょうどう」(藤田英典)の精神か。一人では抱えることのできない問題も、複数で抱えるならば気が楽というもの。共依存では困るけれども、一人で世界の苦悩を抱えることはない。また、そんなことはできない相談だから。できることは繋がること、連帯することであろう。

(3) 異議申立てを

自己自身のなかに必然性のない問い、課題が内在化していない研究は、空しい。私自身、学生時代には、こんな思いを持って卒論を書いていた。私の卒論は、一言でいえば、大人への不信任感を突き付けた論文であった。学校教育改革を云々するまえに、大人自身が自らを問えという挑戦状でもあった。戦争責任の問題も、不合理的な社会を作りだしていることへの責任を大人に対して問おうとした。もっとも、自分が大人に立場に立っている今、果たしてかつての自分が批判した大人以上の大人になっているかどうかは、分からない。罪と恥とを重ねるだけの人生を送っているのではと、内心忤ねたるものがある。学生には、徹底的に批判して欲しいと思う。かつての私がそうであったように、若者が大人社会への異議申立てを忘れるとき、社会と時代は歪むのではないか。もっとも、反社会的な方法ではなく、社会的な方法でやって欲しい。内在的な問いで迫って欲しい。必ず内在的な応答があるはずだから。

4. 内在的な問いには、内在的な問いで語ること

(1) 内在的な問いへの対応の仕方

そのような自己形成史を踏まえた論文であったから、他者からの問いにも自分なりの応答ができたのである。外在的な問いに対しては、外在的な応答も、内在的な応答も可能である。内在的な問いを契機に問うことを躊躇してきた内在的な部分への問いが生まれるかも知れない。その可能性はある。他方、内在的な問いには、内在的な応答で語る以外には無い。「毎日新聞」(98.1月以降の「家族への伝言」シリーズ)の連載記事の手法である。内在的な問いを抱えた他者の語りは、内在的な応答を志す者に

のみ開かれるということである。誰が、自らの傷を、興味本意の、よしんば興味本意ではなくとも、外在的な聞き手に語るものか。傷を共に引き受けようという志を持っていかざり、内在的な語りを受け止めることは難しい。

NHKテレビ「未来潮流—キ・ミ・ト・ハ・ナ・シ・タ・イ—」。若者と大人が語り合う番組である。10代の若者が心を開くのは大人自身が自身に心を開いている場合である。内在的な生き方をしていると感じられる場合である。「悩みを聞いてやる」的な応対や「お説を垂れる」的な応対には、彼らは一様に反発する。外在的に映るのであろう。私自身、このような応対をしているので、大反省。

(2) 問いは自分に帰ってくる

内在的な問いに対しては、少なくとも外在的な問いを発しても帰って来ないのではないか。自分の卒論に対して「何をやっているのか、よく分からない」という他者の感想に自信をなくす必要はない。「何をやっているのか、よく分からない」という感想は、感想を向けられた側のみ属するのではない。むしろ、感想を発した側自身に属することである。なぜなら、内在的に語るとは、自分を曝け出すことを意味する。自分のからだからの発言であって、自分のからだを離れたところからの発言ではない。そのようなからだから発する発言を受け止める器、感受性の問題を問われているといえるかも知れないからである。こう言ったからといって、「何をやっているのか、よく分からない」という他者の感想を批判しているのでは決してない。「何をやっているのか、よく分からない」という感想を絶えず、自らへの問いかけとして受け止めようということである。ここからともに共通の課題が見えてくれば、有り難いこと。

5. 次年度からの課題も

(1) 時間に遅れない。共難共苦を通して共感や歓喜を味わうには、時間と空間を共有することが不可欠である。他者を理解することは簡単ではない。他者理解のためにはどれだけ多くの塩をなめなくてはならないのだろうか。少なくとも、時間と空間を共有が前提となる。

(2) 時間の有効活用を。限られた時間。他へのしわ寄せを最小限にするには、場面への集中しかない。2時間の学びに耐えるだけの集中力を身につけること。

(3) 課題と過去の学びとの繋がりを明らかにする。他の授業や実習体験、学外体験等を思い出して、課題との繋がりを模索していくこと。

(以上)

（2） 成 果

成果は、上記の通りであるが、強調しておきたい点を以下、述べたい。

各自の内なる課題に向き合う取組みは、学生にはある意味で苦痛であった。過去の傷に出会うことで涙を流し、不安に自信喪失に陥り、自己を閉ざす危険性も皆無ではなかった。あるいは、過去の傷を語られる時、ゼミ構成員の一人として自分にそれを受けとめるだけの器があるのかという自問自答を迫られた。幸い、過去の傷を直視できる力を本人が持っていたことと、共感する他者の存在およびその支え、癒しがあったお陰で、過去から現在に続く傷と向き合いながら、最後まで卒論に取り組めた。

他者への語りかけ、他者の語りに耳を傾けること、これらの営みが新しい自分探しを可能にした。それはまた、新しい他者との出会いを意味した。共感する他者の存在がそれを可能にした。共感する他者の存在が癒しを生み、存在肯定の基盤となった。共感する他者の存在とは、同時に他者の傷に共感できる自己の存在についての発見でもあった。

学生が語ったさまざまな傷は、一見個人的なもののように見えても、時代や社会を反映して普遍的なものである。その点が理解できたからこそ、他者の痛みに共感を持って耳を傾けることが出来たのであろう。さらに傷がいかなる時代や社会の中から生じたのかを捉えることによって学びに広がりや深まりが出た。その意味で、ゼミの時間は「私の癒しにもなったと感じている」という、ある学生の感想は、程度の差こそあれ、ゼミ生共通の思いであったと言えるであろう。何人ものゼミ生があとがきに仲間への感謝を綴ったのは、共に学ぶことの実感と癒しの実感があったからであろう。

時として、学生は授業等において自らをごま

かす時に照れ笑いをする。照れ笑いをすることで自らと向き合うことを避けているのである。しかし、卒論ゼミでは、不要な照れ笑いは出ない。問題に真剣に向き合い、語るためであろう。各自のからだをくぐらせたものだけが、説得力を持つ。自分の中に必然性がなければ、もの言うことはできない。言葉による説明では説得的ではない。からだや表情で語ったものが意味を持つ。辛いことであっても、内なる課題に真剣に向き合ったために、他者の共感を生むのであろう。

各自が抱えている内的課題という内在的な問いに対しては、内在的な問いで応答する以外にはない。内在的な問いを抱えた他者の語りは、内在的な応答を志す者にのみ開かれるということも、ゼミを通して実感できた。これは、ある学生が別のゼミの学生から言われた一言、「あなたの卒論は、難しくて、よくわからない。」によって、自信を喪失しそうになった時に確認できたことである。「わからない」という一言は内容に対して発せられたのであろうか。もし、そうだとすれば、内在的な問いを抱え、発した者と一緒に答を探してほしいものである。他者の内在的な問いに触発されて、内在的な問いを自ら発するようになることも大事なことであろう。傷を語ることは辛いのが、共感しあう他者との間で生まれる内在的な応答はその辛さを越える。評価は内在的な問いを問おうとした自己の内部から来るのであって、外部から来るのではない。自らの生に誠実であろうとすれば、それで十分である。

6. 今後の課題

（1） 学生にとっての意義ないし課題

課題も多い。自分史を踏まえた卒論の意義を確認することは、そのまま学生、教員、大学教

育の今後の課題を明らかにすることになる。

自分史を踏まえた卒論を書くことには、3つの意義がある。第1に、自分を生きることの確認、自覚である。自分史は、当事者でなければ書けない。当事者として自分史を書くことによって、自己に責任を取ることを自覚させる上で効果がある。ありのままの私から始めていいんだというメッセージを自分で握むことである。自己への責任は、他の誰でもなく、私が取ることができないということを実感することは重要である。自己卑下でもなく、親世代への責任転嫁でもなく、自分の人生の主人公になるという自覚である。卒論作成という大学の出口の段階において、これまでの学び、入学後の学習過程全体を対象化することができる。そうした学びの対象化を通して、自分を生きることの意味を問い続けることができる。

しかしながら、全体的に論文作成の段になって初めて、自分史に思いを馳せるようになるようである。自分探しをさせない、現代教育の悪弊である。自分探しを小さい時から行う条件作りが必要である。これができていれば、他の課題に挑むこともできよう。逆説的な言い方ながら、自分史に取り組むことなくしては卒論は始まらないが、自分史だけでは卒論にならない。せめて時代や社会の文脈の中での自分史でありたい。

逆にいえば、卒論作成時点以前に自分史を綴っている学生は、さらに自分史の上に立った卒論に取り組めるということでもある。自分史との関わりの中で課題を見つけるにしても、自分史を綴るだけでも、かなりの時間を要す。時間不足で、課題への取組みが不十分に終わる恐れは高い。自分史を踏まえて、時代や社会の課題に向き合おうとする姿勢は高く評価できる。その姿勢を広く、深い学びに結実させるためにも、

できるならば、大学の入学の時点で大学入学以前の自分史を綴る機会を持つように勧めたい。しかも、その作業は、本稿で論じてきたように、教員を交えた小集団の中で組織できることが理想であろう。本学において、かつて新入生を対象にした必修授業、教養ゼミがあった。担当者の過重負担等の理由で現在では廃止になっているが、以上の観点からも教養ゼミの再興を検討してもいいのではないか。これが、第1の課題である。

第2に、当事者として自己に責任を取るとはいえ、学生が抱える存在不安や苦しみがどこから来ているのか、いかなる必然性の故のことを、時代や社会との応答を通して理解していくことが必要である。いわば、自分史を通して時代や社会を対象化する作業である。この作業を通して、自分が引き受けるべき課題とそうでない課題との線引きが可能になる。この作業によって親世代に対する一方的な批判にとどまることなく、先行世代との連繋の必要性と重要性も理解されてこよう。

卒論を媒介として、親子間・世代間対話が始まり、深まれば、自分史を踏まえた卒論作成の意義は大きくなる。

時代や社会を対象化するこうした作業も、卒論作成以前の段階で、大学の授業の中で徹底して行われる必要がある。これによって時代や社会の構造的把握が可能になるからである。構造的な理解を踏まえた時代、社会の理解は表層的・一面的なものにとどまることなく、複層的・多面的なものとなる。このような力量が形成されていれば、卒論はさらに拡がりりと深まりとを持つであろう。いわば、卒論の内実は、学生がどれだけ大学で学んできたかという学びの集大成を自己評価することになる。同時にそれは大学教育総体の評価でもある。卒論指導に関わるこ

とは、学生の学びの集大成を通して、大学教育の自己点検・自己評価を迫られることでもある。これが、第2の課題である。

むろん、自分史として語ることができるまでには膨大な時間を要する事例もある。存在不安等に涙する学生のなかには、性的被害の体験に圧迫されている学生、過食や拒食に苦しむ学生もいるからである。深いところで心もからだも傷ついている。学生にとってそのような傷を癒すことなくしては、大学での学びに対する力は入らない。性的被害者については、「悪いのはあなたではない」というメッセージを送り、サバイバーとしての誇りを持てるまで支援する有機的な体制が必要である。自分が引き受けるべき課題とそうでない課題との線引きをすることの重要性は強調しても、しすぎることはない。その上で、先行世代の一員として、こうした学生に誠実に応答することが必要である。時代や社会が生み出した学生なのだから。責任の一端は先行世代であるこちら側にある。

意義の3つめは、学生相互の人間적つながりが生まれ、深まることがある。何よりも学生の存在不安と向き合い、可能ならば癒しのきっかけとなる上で、仲間の存在が大きいということある。癒しは、教員一人の力で出来ることではない。ゼミ仲間の存在が大きな役割を果たす。まず各自は存在不安が自分一人の問題ではないことに気付く。存在不安に共に向き合うことによって、存在不安が共通の社会的、歴史的課題であることに気付き、そこに問題の普遍性を発見するからである。この発見は学生自身の存在肯定へと繋がるのが期待される。残念ながらこの営みは、筆者にとって多数を相手にする授業の中では達成が困難である。筆者の人間的力量的問題は今は問わない。卒論ゼミのように、小人数ゆえに可能だといえる。

自分史を相互に語り合う中で、ともに問題を引受け、時代と社会の課題に向き合う教員も含めた学生相互の関係作りを組織すること、そしてそれを卒論ゼミ以外にも拡げていくこと、これが課題の3つめである。

以上のように、自分史を踏まえた卒論作成の意義を確かめることは、卒論作成以前の段階で、大学教育においてなすべき課題であることが明らかになる。

(2) 教員としての課題

以上の点はすべて、学生の問題であると同時に、学生に先立って大人の一人として存在している我が身の問題でもある。存在不安の問題をはじめ、さまざまな問題は、学生からの時代や社会への異議申し立てである。異議申し立てに対して、先行世代の一人としての応答を試みることから逃れられない。子どもの実態とは、大人の作り出した時代や社会の鏡としてのそれであって、問われているのは他ならぬ私たち先行世代だからである。その意味で、学生や子どもの実態を知るということは、学生や子どもの実態を通して、学生や子どもが抱えた問題、時代や社会の負の問題にどのように向き合うかという問題である。それはまた、そのような時代や社会を作ってきた先行世代の一人として、また、同時代を生きている一人としての責任を問われるということである。ここから同時代を生きる者同士としての学生との繋がりが生まれる契機となるのが期待される。さらには、同時代を生きるものとして共通の土俵に立つことができよう。

そのことを考えるならば、最近とみに耳にする、「子どものことがわからない」という声をだすことは、無責任の誹りを免れない。その声は子どもからの反逆を招くだけである。たとえ

「子どものことがわからない」でも、わかろうとする行為が理想状態なのであって、わかることそれ自体は、さほど重要ではない。そもそも、他者を理解することは、本来的に不可能なのだから。

自分史を通して学生が語った実態は、時代や社会の鏡としてのそれであり、問われているのは私たち大人、親、教師である。卒論ゼミ以外の授業においても、学びと癒しの関係作りを模索することが課題となる。

7. おわりに

本稿では、自分史を踏まえた卒論作成の意義と実際に論じてきた。なんども指摘した学生の存在不安を生み出したものへの応答は欠かせない。

この世は不条理なことは多い。自分の責任でもないことに苦しむことは少なくない。だから、人間としてはそのような自分の責任でもないことであっても、その運命を引き受けていくしかない。死を選ばないのであれば、生き延びることによってそのような不条理を起こす人間社会に異議申立てを続けるしかない。あるいは、自分がそのような不条理を起こさないような生き方をするしかない。そのような生き方が人間の役割なのではないか。歴史を超えて人間の尊厳を打ち立てるような生き方を続けること。家制度や国家制度を超えるような普遍性をいかに作り出していくか。何処に生まれようと、誰の子どもとして生まれようと、全てが絶対平等として生きられるような社会を創出するには何が必要か。花崎臯平の言うように、ピープルとして連帯する力をつけることが必要なのだろう。(『アイデンティティと共生の哲学』筑摩書房、1995年)

基本的には生まれて来ることについては、誰一人自分の責任ではない。その事実においては

全てが絶対平等である。だが、現実の社会では不平等になる。人為が加わるからである。生物的出生、すなわち誕生するという事実においては全てが絶対平等である。だが、生物的出生は、即座に社会的出生となる。差別の発生である。生物的出生と社会的出生とのギャップをいかに埋めていくか。これが学びの課題であろう。

自分史に関わるさまざまな事実から根源的な事実、すなわち全ては共通の基盤、土俵の上に存在している、全ては存在することそれ自体に価値があるという事実にいる学びを創出することが求められる。そのような学びは、自立と連帯の精神に基づく学びであろう。大学という学びの場で、このことを日々体験するにはどうすればよいか。学問の役割が自由を創出することに繋がるのならば、さまざまな桎梏を打破するのが生きた学問であろう。望むらくは、自分史に関わる卒論の次元から、不条理を軽減することに繋がる卒論の次元へと学びを上げ、深めていきたい。それは、畢竟、教員の一人としての日常的な授業実践にかかっている。

筆者は学生にはかなり高い要求をしている。その意図は、学生の背後にいる子ども、未来世代への責任性を自覚するためだと、学生には言う。だから、授業は徹底してやっているつもりである。力がついたという実感を学生が持てば筆者としては嬉しい。学生と教師とによる学びの相乗効果を期待したい。手抜きをしないこと、これが筆者の職業上の学生への最低限の責任である。新しい時代の学生との出会いのなかで新しい世界観の構築が求められる。大学の社会的存在意義をたえず確認しつつ、日々の教育実践を積み重ねるしかない。むろん学校教育だけでは事態の打開は不可能である。子育てや教育に関わる人々の総意を集めることで存在不安を生む時代と社会に向き合うことが求められよう。

付記 本稿は、'97卒論ゼミ生への配布文書をもとに纏めたものである。多くを教えてくれたゼミ生に感謝したい。また、本実践の意義を認めて下さったジャーナリスト花岡洋二さんにもお礼申し上げる。なお、本稿は日本教師教育学会（98.10.24）で口頭発表したものに加筆したものである。内容的にわかりやすくなったのは、本学大学院で共に学んだ藤田由美子さん、高井香織さんのおかげである。

註

- 1) 筆者の勤務先（文学部初等教育学科）では、卒業論文は卒業必修科目である（4年次通年、6単位）。担当教員は、学生が所属するコースや専修の担当教員（複数の場合もある）に指導担当希望を出して決定される。原則として希望が優先される。評価は通常の科目と同様である。評価基準は必ずしも明確ではない。唯一共通の評価基準は、提出期限までに形式的に見て完全な卒業論文を提出できたか否かである。提出された論文は、担当教員により評価される。引用方法の不備や内容的な未完成を理由に不合格になる場合も皆無ではなかった。とはいえ、内容や水準に関する学科共通のものはない。不合格の場合は、学科構成員による協議は行われるが、担当教員の評価権が原則的に優先されるというのが合意事項である。なお、口頭による中間発表と最終発表が複数の会場に分かれて、当該学年、他学年、教員の参加のもと実施される。ただし、この場が卒論の評価に直接的に影響することはない。
- 2) 筆者の「指導が厳しい、しつこい」という学生からの評価は、当たっている。
一時期、大学の卒論生が0という年が2度あった。正直、衝撃であった。筆者の教育能力を問われているようなものと、感じたからである。筆者が担当するのは、教育史、教育哲学、道徳教育関係ではあるが、担当分野の問題以前に、筆者の人的豊かさのなさ、人的未熟さ故の求心力の問題であったであろう。
20年近く前の新任教員の頃、一時期、学生に良く思われたいという感覚があった。そのため学生に迎合する姿勢があった。だが、学生に合わせようとするとなつて疲れた。自分が自分でなくなったようだった。それ以来、自分は自分の道を選ぶという姿勢でやってきている。別の見方をすれば、相手から学ぶという姿勢が減っているのかも知れない。齢を重ねるごとに頑固になってきたということか。
もっとも、卒論生が来る、来ないで、一喜一憂するのも、生産的ではない。当時の筆者は卒論生の有無は教員としての存在証明の一つだという意識があった。今でもないわけではない。だからといって基本姿勢は保ちたい。なぜなら、基本的に、いのちのバトンを渡したいとの思いからである。そのためには、相手を受け取るだけの力量をつけておいてもらわないと困る。いのちのバトンを渡すという目的があるからである。もたれあい避けるため、共依存を拒否したい。受容を前提とする相互批判を持てる関係でありたいと思う。
- 3) 本学着任時、筆者の所属は短期大学部であった。卒論指導は短期大学部幼児教育学科の学生のほかに、大学の卒論指導にも関わっていた。短期大学部の学生の卒論は協同研究であり、別の手応えがあった。その手応えに伝えたいとの気持ちから成果はその都度、報告した。すなわち、子どもの権利条約の紙芝居創作（3名）、幼児向け環境教育劇の創作（9名）、保育・教育実習体験を踏まえた子どもと教師の関係論（4名）、保育・教育実習体験を踏まえた統合保育論（6名）等である。広島文教女子大学幼児教育研究会『幼児教育の研究』1991-1994年にそれぞれ掲載した。また、協同研究の意義は別に論じた。「劇創作による卒業論文」（『大学と教育』11、東海高等教育研究所、1994年所収）参照。