

初年次教育における「自己語り」の有効性 —語り、聞くことによる学びの実践を中心に—¹

鬼木和子²
産業能率大学

Effectiveness of Self-Narrating in the First-Year Experience: Focusing on Learning through Narrating and Listening

Kazuko ONIKI
Sanno University

初年次教育の課題の一つに、セルフエスティーム向上を助けるプログラムの重要性が挙げられ(山田, 2009b), 昨今の大学生を取り巻く厳しい諸事情からも, ますますそのニーズは高まっていると言える。筆者が担当する初年次科目の「魅力ある話し方・表現法」では、「自己語り」の活動を設けている。この授業は, 学生が人前で自分の個人的なことを語り, 他の学生の語りを聞くという相互的な活動であるが, この活動が学生のセルフエスティーム向上になんらかの貢献ができるのではないかとというのが本研究の端緒である。この「自己語り」の活動について, 2010年度後期に実施した授業, 及び受講学生の記述をもとに質的考察を行った結果, 「自己語り」の活動は, 自己を振り返る契機となり, 自己の物語を人前で語り, 聞き手の承認を得ることにより自己肯定感を増大させる可能性のあることが示唆された。

〔キーワード: 初年次教育, 自己語り, 再帰的, 語り手, 聞き手, 相互性, 自己肯定感〕

1. はじめに

日本における若者の厳しい就業状況に加え, 東日本大震災を境に一変した日本の窮状を目の当たりにする今日, 初年次生の置かれている心的状況は決して平穏ではない。大きな物語の消滅(浅野, 2005)はもとより, この先行き知れぬ状況は卒業後の設計を困難にし, 大学生生活への不安をもたらす。学生は「これでいいのだろうか」と繰り返し自問することを余儀なくされ, 大きな転機とも言える高校から大学生活への移行に困難が伴うことも少なくない。濱名(2010)は「大学生生活への不安の低減と, 大学での学舎生活への期待感を喚起」することに寄与する初年次教育型の入学前教育の重要性を示しているが, 入口での躓きが故に満足ゆく大学生生活が送れないケースも多く, それも多様化傾向にある。そのような状況下, 初年次教育への関心も, スタディスキルの習得のみならず, 仲間作りや大学生生活への適応のためのオリエンテーションの充実化に向けられ, 成果をおさめてきた(藤本, 2009)。

本稿ではこれらの状況を踏まえ, 筆者の行った「自己語り」の授業を取り上げ初年次教育における有効性を検討する。まず, 本研究との関連で初年次教育の課題を整理し「自己語り」の今日的意味と授業活動としての可能性を述べ, 次に2010年度後期の実践例を示し, 質的考察を行う。

¹ 貴重な声を提供いただいた学生の皆さんに心から謝意を表したい。

² 産業能率大学情報マネジメント学部 oniki@mi.sanno.ac.jp

2. 初年次教育の課題と「自己語り」の可能性

(1) 初年次教育の課題

初年次教育の目的とプログラムについて、山田(2009b)は、館(2008)の挙げた四つの領域のうち、セルフエスティーム(自信・自己肯定感)の向上に貢献するプログラムの必要性を昨今の社会の変化、学生の変化、及び多様化に言及し述べている。それに関連し、山田(2009a)は大学の内部効果であるカレッジ・インパクトとの関係性において、学生の大学生活に対する満足度と外面的情緒性(協調性、情緒面での安定性、リーダーシップ、体の健康、人気、スピーチの能力、社交面での自信、自己の理解、他者の理解)に対する自己評価の関係について調査研究を行い、大学生活への満足度の高い学生ほど外面的情緒性に対する自己評価が高い傾向があるという結論を導出している。また、その情緒面での充実が学生の「関与」を高め、ラーニングアウトカムの上昇に繋がることから、外面的情緒性を高めることは、初年次教育の大きな課題であり、その意味においても、セルフエスティーム向上型プログラムの実効性が求められていると言える。

加えて、前述のように、今日の初年次生が置かれている状況は厳しく、「学習内容、ペダゴジーにおける(高等教育と)中等教育との非接続性」(山田, 2009b)も伴い、大学での学びに戸惑い、新しい環境での人との関わりの構築に消極的な初年次生が見られることもある。松本(2009)は「このようなコミュニケーションに関する不安を抱えている学生は、何も特定の学生に限ったことではない」とし、学生の負担をなくすために段階的な学習機会提供の必要性を示しているが、初年次生のセルフエスティーム向上を促すプログラムには、このようなニーズを満たす学習機会の創出が求められていると言える。

(2) 授業活動としての「自己語り」

「自己語り」とは、いわゆる言語論的転回以降、他者との関係性において構築される産物であるとされ(ガーゲン, 2004/1994)、「語りを他者に向けて物語するという形をとると同時に、時間軸上にプロット化した物語的構成を持つ」(浅野, 2005)。そして、その語られる自己物語を通して自己が構成されるというのが通説である。つまり、矢野(2000)の言葉を借りれば「近代的自己は、『私とは何ものか』ということについて語らずにはおれない、『自由』を運命づけられた不安定な時代に生きていることを意味」するということになる。このように考えていくと、不確実で高度化した社会に生きる私たちにとって「自己語り」は自己認識を深める上で不可欠な手段であり、しかも浅野(2005)が「労働市場の流動化に伴って、標準的な人生物語が失効すると同時に、自己責任をベースにした新しいシステムはそれぞれの場面において各人が自分自身についての物語を語るよう強く要求するようになってきている(各種入試や就職・転職における自己アピール等)」と指摘しているように、現代は、多様な自己語り求められる時代と形容しても外れてはいないだろう。それは、野口(2005)が言うように「すべてが個人の選択の結果」とみなされる「個人化する社会」では「自分の人生をひとつの物語としてとらえ、その作者兼主役となること」が求められる語らねば生きられぬという、ある意味では切実な状況に我々は置かれているとも言える。

つまり、「自己語り」を行うことそのものが、自己を確かにし自分を受け入れる姿勢を促すことに繋がるということに注目すれば、初年次教育におけるセルフエスティーム向上のプログラムとして、「自己語り」はある程度機能するのではないかという仮説を立てるこ

とができるだろう。

もちろん、「自己語り」は、親密な相手に語れば十分なことかもしれない。しかし、授業活動として「自己語り」を行うということは、親密な相手に対する私的で即興的行為とは異なり、いくらか公的な意味合いがある。つまり、事前・事後の活動が加わることにより「自己の物語」を構成し振り返る機会が複数用意され(省察的)、且つ親密度の低い複数の聞き手を意識することで、より筋書きを明確にしようという気持ちが働き(自己対象化)、聞き手によりよく伝えたいという動機付けが高まるということになる。結果、複数の他者からの拍手(承認)を得ることができれば、自己肯定感の獲得に繋がる可能性はより大きくなるだろう。その点において授業での「自己語り」は、「自己の再帰的プロジェクト」(ギデンズ, 2005/1991)として、「個人的変化と社会的変化を結びつける再帰的な過程の一部として模索され、構築される」(ギデンズ, 2005/1991)一助になり、とりわけ新しい環境に置かれ心的に不安定な初年次生には有効な活動ではないかと考える。

3. 実践報告

(1) 科目概要

実践例として取り上げる「自己語り」の授業は、産業能率大学における教養基礎系コミュニケーション力養成科目の「魅力ある話し方、表現法」で実施している。この科目(1年次配当: 2単位, 選択)は、それ以前に開講されていた2年次対象の選択科目「口頭表現法I・II」(芳野, 2003)を前身とし、筆者は2004年度より担当している。授業目的は、1)語りによる自己表現力を養う、2)自分の言いたいことをどのように伝えるかを模索し自分に心地よい語りを目指す、3)他者の語りに耳を傾け、自身の世界像を広げ他者を理解する、である。具体的には、いくつかの話題を設け、それについて何をどう語るかを準備し皆の前で実際に語る経験を積むことが主な活動であり、その話題領域の一つに「自己を語る」がある。したがって、この実践例で示す「自己を語る」授業活動は、学生が自身の語りを磨く経験の一つとして捉えられている点が特徴である。この科目には、他に発声練習、聞き伝え練習等がある。また、多人数では運営が難しく1クラス30名程度を定員としている。評価項目は、授業目的に従い、活動成果(30%:各語りの出来)、課題提出(30%:完成度・記述の充実度)、授業出席(40%:貢献度含)としている。

(2) 「自己を語る」授業活動

前述したように、この授業は、科目の一部(15コマのうち、5~6コマ)を構成し、学生が自身の語りを磨くために設けられた活動である。本稿において、この授業を実践例とするのは、前章で検討したように、事前・事後の活動を含む「自己語り」を経験することそのものが自己肯定感を促す可能性を持つという考えに依拠し、それを満たす授業活動として捉えるからである。授業目的も異なり、自己肯定感の向上も評価の対象にはないが、そのような条件下での実施成果を検討するをしたい。よって、授業では、事前・本番・事後の活動を効果的に運営し、且つ語り手の不安を軽減し主体的取り組みを促す、聞き手の役割を明確化する等の環境作りが要となる。また、学生に対しては、「自己」に関することであれば、どのようなことを語っても良い(自由度大)、語りたくないことは語らずとも良い(不安低減)活動として示し、テーマの選択、語りの準備活動も含め、学生自らの取り組みに多くを頼んでいる。

以下は、上述を踏まえ、2010年度後期に実施した「自己を語る」活動の概略である。

導入(実際の授業では第3週) 緊張を解き緩やかな連帯感醸成のため、4~6人1組のチームを編成し、チーム内で語りの順番を決める、語り手のサポートをする等の作業があることを告げる。次に「自己を語る」活動の手順を示し、自己を語ることは経験や思考の再構成であり内省的な営みであると前提し、「高校時代」「失敗談」「私」等、様々なテーマで語る事が可能だと説明する。時間は一人3分、公の場で語る表現で、なるべく原稿の読み上げではなく聞き手に語りかけるよう促した後で、先輩の深刻な高校時代を語った映像を見せ、イメージを膨らませてもらう。

リハーサル(第4週) 全員ではないが、各チームで最初に語る学生がリハーサルに臨む。まず、一人が教壇に立ち語り始める。途中で筆者が語りを止め、句末が尻上がりになる、上目遣いになる等、細かい所作について気づいた点を挙げ、改善が見られるまで続ける。終わりに、努力を労い、次の学生に交代してもらう。この活動を通して、皆は本番に臨む姿勢を学ぶ。

本番(第5~9週) その回に語る学生が黒板前に集まり、氏名、タイトルを板書する。次に、全員が語りの「評価表」(語り手の内容・話し方について3段階の評価点を記す箇所と、40字程度の感想を記入する欄がある)に板書を写す。その間、筆者からは「皆の聴き方が語り手を励ますものであれば、倍の成果が得られる」と伝え、聞く姿勢等を示す。本番では、語り手支援のため、チーム内で決めた司会者が語り手と共に教壇に進み、最後まで付き添う。司会者は、語りの録音、語り手の紹介、拍手を促す等を行う。一つの語りが終わると、皆が「評価表」に記入する時間をとる。個々の語りの長さによるが1コマ(90分)に8~9人が平均的である。語りの目安は3分であるが、特に時間制限は行わない。語り手には、筆者が内容・話し方について短評を渡す。毎回、「評価表」等は回収し、筆者のコメント(助言、激励等)を添え翌週返却する。

課題 録音した語りの音声をすべて文字化して(トランスクリプト作成)ワープロ入力し、事後コメント(表2参照)をまとめ、期日までに課題レポートとして紙媒体で提出する。

(3)2010年度後期実施成果

対象者、資料 2010年度後期は、表1にあるように32名を対象に実施した。テーマは「打ち込んできたこと」「今までやってきたこと」「後悔」「熱中」「高校時代の思い出」「高校での野球部3年間」「私の尊敬する人」「過去と今の私」「継続すること」「大学生活」「夢」等であった。

表1 2010年度後期「魅力ある話し方・表現法」受講者数、「自己を語る」経験の有無

学部：経営	受講者数(人)：(32)	「自己を語る」経験の有無(人)：ある(3)、ない(26)、不明(3)
-------	--------------	------------------------------------

ここでは、学生が提出した「課題レポート」にある事後コメントを質的考察の資料とする。事後コメントは、表2のように求めたが、形式は質問毎に述べても、一つの文章にまとめてもよいとした。結果、一つの文章にまとめた記述が大半を占めた。

以下、表2の質問順に結果をまとめる。表3~5については、紙数を考慮しながらも、本稿との関連において「自己を語る」活動の実際に接近することを目的に、学生の記述の

表2 「自己を語る」課題レポート(「自己を語る」の活動を終えて)で求めた質問

★トランスクリプトに続けて(2行空け)、以下の点について振り返りのコメントを述べてください(600字～)。

- ・このような「自己を語る」活動は今までに経験したことがあるか。
- ・今回の自身の語りについて、事前準備は十分だったか、語りは満足いくものだったか。反省する点はあるか。
- ・クラスの皆の語りを聞いてどうだったか。また、語りを聞くということについてどのような感想を持ったか。
- ・「自己を語る」という活動は自分にとってどのような意義があったか。
- ・次の課題ではどのような点に力を入れたいか。

中から筆者が抽出した。この方法は「ナラティブ・アプローチ」、すなわち「ナラティブという形式を手がかりになんらかの現実接近していく方法」(野口, 2009)に依っている。本稿の文脈では、学生が記述した自身の経験の振り返り(ナラティブ)を用いて、今回の「自己を語る」授業活動の実際を描くことを意図している。よって個々の記述を分析することが目的ではなく、むしろ個々の学生の文脈で綴られた記述の豊かさに着目する。抽出の具体的手順は、まず、学生から掲載許諾を得た記述を表2の質問順に列挙し、その内、声の調子や滑舌等の話す技能に関する記述、類似する記述の一方、表現にやや難のある記述等を除き、文体や表記を整え載せた。

「自己を語る」経験の有無について 表1の通り32人中26名がこのような活動をしたことが「ない」と答えた。「ある」と答えた学生の記述には「ライブでMC(演奏の合間のトーク)をした時に同じような感覚を味わった」「中学3年のときに『主張文大会』では学校代表として市民のホールで自分のことを語った。その時と比べて自分自身の中身の濃い語りができた」等があった。

人前で語る経験の振り返り 表3にあるように、事前準備の多少にかかわらず、多くの学生が人前で語ることの難しさを述べている。原稿の読み上げと語りがいかに違うか等、様々気づきがあったようだ。また、トランスクリプト作成も振り返りを助け、課題意識を高めたようである。

表3 人前で語る経験について(学生の記述から)

- ・事前準備はしていたが、本番になると原稿ばかりに集中してしまい、つかかかるとはあまりなくても「語り」というよりは読み上げているような気がしてしまい、改めて「語り」は難しいものだった。
- ・事前に自分が体験したことについてまず箇条書きにして書き上げ、その中から伝えたいことを厳選し、文章にしてきた。しかし、人前で話すからには、聞いてくれている人に言葉を投げかけなければならないため、作ってきた文章はあまり役に立たなかった。
- ・事前準備をして語りに臨んだ。けれど不十分だったと思う。家ではまず原稿を作り、その原稿を読む練習、暗記もして、ちゃんと喋れるか自分の声を録音し、自分の語りを聞くこともした。が、語りの本番、マイクを持ち皆の姿を見た瞬間、全てが吹っ飛んだ。語りは暗記ではないということが身にしみて分かった。
- ・文章の流れを書いたものの、自分で話したい気持ちが強かったので自分の言葉で原稿を見ずに語ることにした。皆の顔を見ると頷いてくれたり、反応があり、話し手として楽しく、自信を持って語る事ができた。実際に自分の語りを聞いて、内容が薄いことや同じ言葉の繰り返し、癖を発見できて良かった。

聞き手の経験 今回、ほぼ全員が語りを聞くことに意義を見出している。皆の語りから多くを学ぶ、様々な物語に感じ入る、語り手にとって聞き手の反応がどれほど助けになったかを知る、聞くことの楽しさを実感した等、表4に収めたように、学生の記述から多様な声が集まった。表4の最後に挙げたコメント(*)には、授業での「自己語り」に嫌悪感があったが、皆の語りを聞く経験を経て、自己との対話を深めていったことが綴られている。複数の立場を同じくする他者の語りに耳を傾けることの効用がここに表れていると言えるかもしれない。

表4 人の語りを聞く経験について(学生の記述から)

- ・正直、今まではよほど話の上手い人や自分が興味のある話をする人、友達と家族以外の人の話を聞くことが苦手だった。しかしそれは自分が聞く努力をしていなかっただけであるということに今回気づいた。聞く努力をすればどんな話でも理解しようとする、そうすれば人の話を聞くことは面白い、と心から思った。
- ・皆の語りを聞くということは、自分が話すこと以上に大切なことだと感じた。話し手の時によく感じたが、聞き手の反応というものは、話す、聞くという関係において重要なものであると思った。
- ・自分が語り手になって気がついたが、誰かがうなずいたり、笑ってくれたり反応していると語り手は気持ちよく語りをすることができる。今までは真剣に話を聞いている時も割合無表情だったが、これからは何かしら反応を示したい。
- ・皆の発表を聞いて、自分以上に努力してきた人が大半だということに気づいた。皆真剣に一つのものに集中してきて、今も続けている人もいて、自分もこの先やりたいことを見つけたら、とことん一点に集中してやってやろうという気になった。
- ・他人の思っていることを聴けるのはとても楽しいすばらしいことだと感じた。しかも、自分の発表を真剣に聴いてくれる人がいるのは本当に幸せなことだと思う。
- ・色々な人の語りを聞き、それぞれの人生があり、いろいろなことがあり、今この産業能率大学に集まったのだと思った。
- ・黙ることも時に大切だと思うが、人の経験やその時の考えは聞かないと理解できないので、直接聞けるのは自分が体験していないことも何かを得るよいきっかけになると思った。
- ・ごく少数の友達同士であれば、このような話をしてもおかしくはないが、知り合い程度の人達の集まる授業での語りであったため、「自己を語る」のに少し嫌悪感を抱いていた。しかし、他人の話を聞ける機会はあまりなく、この機会に沢山の「自己を語る」を開けて、自己を見直すこと、自分を高めることのきっかけにもなったと思う。

「自己を語る」活動について 受講者のほとんど(3名が無回答)がこの活動を有意義な経験だと述べ、その半数に、自己を振り返り皆に自己を語る機会を得たことを肯定的に捉えている記述が見られた。表5には「これからの決意」、「4年間の地固め」、「人の共感を得る」、「自分に勇気」等の言葉に込められた思いが綴られている。一方、準備や語る際に困難のあった学生もいた。それを克服し楽しさを見出したという記述もあれば、依然「語るの嫌」に終始した記述も見られた(この学生は、その後同科目で語る経験を積み苦手克服への意欲を持ったことが判明)。

表5 「自己を語る」活動について(学生の記述から)

- ・自分にとって、これまでの自分を見つめ返すきっかけになったと同時に、自分がこれからやらなければいけないことを再確認することにも繋がったように思う。これは、よく今やるべきことがわからなくなって全部放り投げてしまいたくなくなってしまふ自分にとって、とても意義のあることだったと思う。
- ・自分とは何か。「自己=○○○」そこから考えなければいけなかったで、とても辛かった。けれど、その反面、この機会に自分を振り返ることが出来てよかった。自分とイコールで繋がるものがないなと思っていたが、自分の好きなことについて、自分の言葉にするのは難しかったが、自分はどう思っているかなと考えることができたので楽しくも感じた。
- ・今回自らを語ったことで、皆の前で自分を語り紹介することのすばらしさを感じた。ほとんど初対面の人たちにどうしたら自分のことを分かってもらいやすいのかというのを意識しながら原稿を作成したことで、今まで自分でも気づいていなかったことも出てきて、自分自身の理解にも繋がった。自分のことを理解し、皆の前で発表したことで、これからの決意も生まれた。
- ・これからの4年間の地固めができたのではないかと思っている。この活動を通して、人前で話すという勇気を得られた。
- ・自分自身のことを知ってもらうという意義があった。今まで人に自分のことを話すのは恥ずかしくてあまり好きではなかったが、人に自分のことを知ってもらうということは生きていくにあたって、大事なことだと今回も凄く感じた。
- ・人の共感を得るといふ意義があると私は思った。今の時代、ブログやミクシーなどに様々なことを書くことはできるが、やはり直接思っていることを人に聞いてもらうということは、大切なことだと私は感じた。
- ・自己を語るという活動をして、私は人前で話すことは得意ではないということに再認識した。発表の原稿作りの段階では、「何を話そう」と思い、わりと楽しく原稿を作ることができるのだが、いざ作り終わると、皆の前で発表するのは嫌だなあという気持ちになり、印刷して配ればいいのになあ、・・・という気持ちになる。
- ・普段、人前で話す機会などないので、これでは苦手なままになってしまうと思い、この授業を選択したが、途中で、人前で話すのはやはり嫌だと言う気持ちが出てきて、やめようと思ったけれど、続けることができたから、自分に自信がついたし頑張ろうと思えたので、今回の語りは自分にとって大きな意義があったと思う。
- ・自分に何か勇気のようなものを与えてくれた気がする。それは人前に入る勇気や自分のことを語る勇気だ。私は人前に出るのが得意ではないので、こうやって自分一人で語って、皆がしっかり自分の話を聞いてくれてよかった。

次の課題について 「自分の言葉で聞き手に語りかけるように話したい」に代表されるように、語り方の弱点を克服するだけでなく、聞き手に働きかける語りを目指そうという記述が大半を占めた。これは、語りは聞き手と共に創られることを皆が実体験した成果であるとも言えよう。

以上が、学生の記述を用いて「自己を語る」授業の実際を描こうと試みた一報告である。学生の記述には各々の経験を通して感じたこと、思考したことが実に率直に描かれており、授業の実際を知る上で有益な資料提供の役割を果たしていると言えるのではないかと思う。

(4) 考察

ここでは、実践例の「自己を語る」授業活動について、先に挙げた学生の記述を手がかりに、事前準備、語りの本番、事後の課題遂行の順に考察を加える。まず、事前準備では、「自己を語れと言われても何を語ればよいのか」という素朴な疑問に始まり、学生は大なり小なり自分の来し方を振り返る。その自己物語を文章にするか、メモ書きするかは様々だったが、この準備のために行った再帰的活動を肯定的に意味づけている学生は少なくない。次の本番では語る困難を経験する。人に自分を伝えることの難しさだけでなく、人前で語る緊張を手ひどく経験する。その一方で、聞き手が真剣に語りを聞き、反応をしてくれることがどれほど助けになるかを実体験する。聞き手は語りに耳を傾け、語り手から多く(語り方、生き方等)を学ぶ楽しさを味わう。このような経験は何も今回が初めてではないかもしれないが、こういった当たり前のことがこぼれ落ちているのが昨今の実情でもあろう。実践例で、学生は語り手(1回)と聞き手(31回)を経験した。この役割交代が、語りは聞き手あってこそ成立するものであるという語りの相互性を実感する導引役にもなったと考える。そして、事後の課題への取り組みで、学生は再び省察の過程を踏む。トランスクリプト作成については、今回全員が初めての経験であり、学生は自己のパフォーマンスを相対化し、「自己を語る」授業活動全体を振り返る機会を得た。結果、この活動の成果として、自己を振り返り、皆の前で自己を語り、聞き手である複数の他者の承認を得たことにより自己を肯定的に捉えることができたという内容の記述が多く見られた。これは、まず事前の自己物語を構成する段階、次の語りの本番、そして事後の課題に取り組んだ際の自己の再帰的行為が自己肯定感の獲得を助けたことを裏づけていると捉えることができるかもしれない。

以上、この授業では自己肯定感の向上に言及していないが、学生の事後の振り返りの記述にそれを見出したことは意義深く、今回の実践例は学生の自己肯定感の向上を助ける授業活動として有効に働いたと言えるのではないだろうか。一方、学生が得た自己肯定感は、必ずしも人前での語りに対する成功感を伴うものではなかった。むしろ、語る難しさを実感し、課題意識を持つに至った学生がほとんどであり、その意味では、授業目的の「語りを磨く」については、ようやく語り手として出発点に立ったということが成果と言えよう。それは、見方を変えれば、語りの出来はともかく、支援的聞き手の前で自己語りを行い、振り返りの経験をする事そのものが自己肯定感を得ることに繋がる可能性を持つということを示唆しており、その限りにおいては、本実践では1章で述べた筆者の考えを支持する結果が得られたと言えよう。そして、比較的高い割合で学生達に自己語りの経験がないという現状からも、初年次教育におけるニーズは高いと考える。

4. まとめと今後の課題

本稿では、筆者の運営した授業を実践例に、初年次教育における「自己語り」の有効性を質的に検討した。結果、極めてローカルな営みではあるが、この授業活動としての「自己語り」は、複層的な再帰的行為によって自己認識を深め、「よし、これでいこう」という自己肯定感の増大に至るプロセスとして捉えることができ、初年次教育が求めるセルフエスティーム向上型プログラムに何らかの貢献ができることが示唆された。とりわけ、自分の語りを真剣に聞いてくれる聞き手の影響は大きい。自身も聞き手となり学友の多様なス

トリーに耳を傾け、受容し共感を覚えることで、語ることと聞くことの相互性を実感することができたであろう。そして、この実感こそが今回の実践例では重要な位置を占めており、そのような場を創出できるか否かが授業活動としての「自己語り」の成否を決めるとも言えるだろう。一方、今回の実践例では、前項で挙げたように、人前での「自己語り」に困難を覚える学生の記述も散見された。これについては、幸い学生が授業での経験を経て克服したが、より深刻なケースが生じた際の教師の関与の是非や指導のあり方等の検討が必要となる。また、今回の実践例は、語りを磨くことが主目的であり、自己語りを通じて自己肯定感の向上を目指すことを明示していない。今後はこの点をどう考えるか、学生への意識づけや評価等についても様々検討をする必要がある。課題山積ではあるが、本稿での検討を出発点とし「自己語り」の可能性を広げ、よりよい授業活動を展開したい。

参考文献

- 浅野智彦 (2005) 「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, pp.77-101.
- ガーゲン, K.J. 永田素彦・深尾 誠(訳) (2004) 『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる—』ナカニシヤ出版 (Gergen, K.J. (1994) *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- ギデنز, アンソニー 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也(訳) (2005) 『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会—』ハーベスト社 (Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.)
- 藤本元啓 (2009) 「金沢工業大学における初年次教育の展開」『工学教育』, 57(1), 117-123.
- 濱名 篤 (2010) 「初年次教育と入学前教育—大学は高大接続にどのように取り組むのか—」『初年次教育学会誌』, 3(1), 20-28.
- 松本 茂 (2009) 「初年次教育の学問的基盤に関する考察—コミュニケーション教育学の可能性—」『初年次教育学会誌』, 2(1), 48-55.
- 野口裕二 (2005) 「個人化する社会とナラティブ・アプローチ」『ナラティブの臨床社会学』勁草書房, pp.211-237.
- 野口裕二 (2009) 「ナラティブ・アプローチの展開」『ナラティブ・アプローチ』勁草書房, pp.1-26.
- 舘 昭 (2008) 「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチ—その登場, 展開, 特徴—」『初年次教育学会誌』, 1(1), 49-56.
- 山田礼子 (2009a) 「学生の情緒的側面の充実と教育成果: CSS と JCSS 結果分析から」『大学論集』, 40, 181-198.
- 山田礼子 (2009b) 「日本の初年次教育の展開—その現状と課題—」『初年次教育学会誌』, 2(1), 3-16.
- 矢野智司 (2000) 「生成する自己はどのように物語るのか—自伝の教育人間学序説—」やまだようこ(編著)『人生を物語る』ミネルヴァ書房, pp.251-278.
- 芳野菊子 (2003) 「メディア・リテラシーを高める文章・口頭表現法」『産能大学紀要』, 23(2), 75-93.