

大学生の自己形成教育における自己の発現過程 —— 同一性の場を差異化する他者

溝上慎一 京都大学高等教育研究開発推進センター

Shinichi Mizokami Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University

要約

多くの青年期研究者にとっては、自己は自明の存在であることが多かった。それ故に彼らは、自己がどのように発現し、それが問題化、テーマ化されるのか、という自己の発現過程にほとんど関心をもたなかった。本稿は、大学生への自己形成教育である、京都大学と慶應義塾大学との合同ゼミ KKJ 実践をフィールドとして、そこで見られた学生の学習経験から、自己の発現過程を検討することを目的とした。その結果、(1) 自己は対峙する他者に応じて発現すること、(2) その他者は、同一性の場である個人の経験総体を差異化する侵入者となる限りにおいて、自己を発現させることが明らかにされた。

キーワード

自己, 他者, 同一性, 自己形成教育

Title

Emerging processes of the self in the self-construction education for university students: Others differentiating a place of identity.

Abstract

The self has been self-evident for many adolescent psychologists, therefore they have had little concern about emerging processes of the self: how the self emerges and how it becomes an issue or thematic. The purpose of this article was to examine emerging processes of the self from students' learning experience seen in the field of KKJ project, a self-construction education for university students, a joint seminar between Kyoto University and Keio University. The results were shown: (1) the self emerges by responding to others he or she confronts with, and (2) the other let the self appear as far as it becomes an intruder who differentiates the individual's whole experience with a place of identity.

Key words

self, others, identity, self-construction education

問題と目的

自己の発現過程について

青年期研究では、「自己 (self)」を自明の存在として扱うことが多かったように思われる。つまり、自己意識の研究、自己概念や自己像の研究、自尊心の研究、何を取ってみても、青年には自己があることを前提としてその感情や概念などを対象化し、それらが生活感情や適応とどのような関連があるかを調べてきたように思われるのである。Hall (1904) の提唱した青年期・疾風怒濤説や Erikson (1950/1963; 1959) の提唱した青年期・アイデンティティ論などが、青年期が自己を問題とする時期であるという見方をいっそう一般化させたのかもしれない。

もっとも、このように述べるからといって、自己を自明の存在として扱う青年期研究が問題だと言っているわけではない。もの・ことを研究者の関心にしたがって被験者に対象化させること (求めること) は、科学的アプローチの基本である^{注1}。孤独感に関心のある研究者は、たとえ孤独感が自身の問題としてテーマ化していない青年に対してさえも、その感情が彼にとっていかなるものかを対象化させてきたのである。青年期研究における自己の扱い方も、同じように考えてよい。

ところが、人は自己の問題を抱えながらも、それを日常生活の中で常に意識するわけではない。ある時は意識しながらも、別の時には意識していなかったりする。ある重要な出来事に遭遇すると自尊感情が変動するという事実が報告されているが (水間・小塩, 2002)、これなどは人が自己を意識したりしなかったりしていることの表れでもあるだろう。

本稿で問題にしたいのは、その「ある時は自己を意識する」という時の「ある時」が、どのようにして生じるのかということである。言い換えれば、人は自己の問題をどのように発現させ、問題化、テーマ化するのかという「自己の発現過程」の問題である。それは、普段、自己の問題を抱えていても抱えていなくとも起

こり得る問題である。

自己の発現過程は、自己を自明の存在としたのでは扱えない研究テーマである。それは、自己を自明の存在として扱わないところから出発しながらも、結果としては否応なく自己が発現してくる、そういうプロセスを捉えることではじめて成り立つ。これまでの青年期・自己研究のように、研究者の関心にしたがって自己をあらかじめ設定し、質問紙法や実験などによって被験者に対象化を求めるような方法論では限界がある。この問題を検討するためには、調査者は自己に関心があることなど被験者にまったく感じさせないような状況を作り出さねばならない。そして、表面上そうした自己を扱わない状況でありながらも被験者にとっては自己がテーマ化されてくる、そのプロセス (= 自己の発現過程) を調査者は捉えなければならない。自己の発現過程は、このようにしてはじめて検討が可能になると考えられる。

ところで、青年期研究における自己の発現過程の研究の不十分さを指摘したが、自己が発現する際の構造の解明に、これまでの心理学研究は多大なる努力を払ってきたので、その点は明記しておかねばならない。たとえば、Rogers (1951) や Rogers & Dymond Eds. (1954) の提唱した「理想自己と現実自己のズレ (discrepancy between ideal self and self)」や Festinger (1954) の提唱した「社会的比較 (social comparison)」は、人が自己をどのように問題化、テーマ化するかという構造を扱った代表的な研究である。すなわち、前者の理想自己と現実自己のズレ研究では、自己が問題になるときに「理想の自己」が誘因となること、後者の社会的比較の研究では、比較する類似他者や優劣他者が、自己評価や自己の状態確認をおこなう参照他者となることを明らかにしている。これらの研究は、その後精力的に展開し、その成果やレビューが本になったり特集になったりもしている (前者では遠藤, 1991; Higgins, 1987; 溝上, 1999; 水間, 1998、後者では Suls & Miller Eds., 1977; Suls & Wills Eds., 1991; Wood, 1996)。

これらは、図 1 に示すように、自己が他者としての理想自己や比較他者 (類似他者、優劣他者) との対峙によって問題化、テーマ化していることを示すものである^{注2}。しかし、筆者の冒頭の問題意識に立ち戻れ

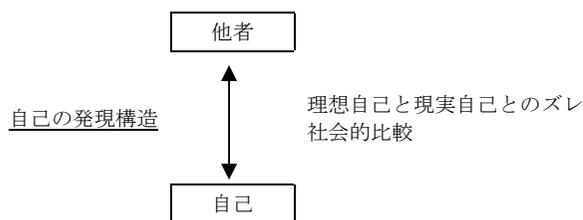


図1 自己の発現構造のモデル

ば、理想自己と現実自己のズレ研究や社会的比較研究では、自己は自明の存在としてア・プリオリに設定されている。それらは、自己がすでに問題化、テーマ化されたところに起点をおき、次いで原因としての他者（理想自己、比較他者）とのダイナミックな関係（ズレや比較）を説明するものである。これは、「自己の発現構造」と称して、筆者が本稿で扱う「自己の発現過程」と区別したいものである。繰り返しになるが、筆者が本稿で問題としているのは、自己を自明の存在としないところから、どのようにして自己が発現してくるかというプロセスの解明である。

フィールドの設定——KKJ実践

本研究では、青年の自己の発現過程を、KKJ実践（Kyoto-Keio Joint seminar）というフィールドで検討することとする。KKJ実践の概要は後述するが、ここではKKJ実践が、参加者（被験者）に自己を問題化することを求めない教育実践であることを先に述べておく。したがって、そうしたフィールドで参加者が自己を問題化させることがあるならば、そのとき調査者は、そのフィールドにおいて、参加者の自己が未だ問題となっていない物理的な時間 t_1 に、そして、次第に参加者の自己が問題化されてくる t_1 から t_2 への変遷過程に立ち会うことができるといえる。その t_1 から t_2 にかけての移行過程こそが、本稿の問題としている自己の発現過程である。もっとも、ある学生にとっての t_1 がどのようなタイミングで生起するのか、 t_1 から t_2 にかけての変遷がどのようなタイミングでなされるのかなどについては、進行形のその場の状況では調査者にはわかり得ず、それは実践終了後のイン

タビューや質問紙調査などによって事後的に理解されるものだといえる。

さて、KKJ実践は、教養教育の1つとして、学生たちのイニシアティブを徹底的に重視した大学生の自己形成教育である。京都大学と慶應義塾大学との合同ゼミを基調としていることから、「KKJ実践（Kyoto-Keio Joint seminar）」と名付けられている。

KKJ実践は2単位の前期開講科目の授業であり、シラバス上では京都大学側が田中毎実教授、慶應義塾大学側は井下理教授が授業責任者である。しかし、実際の授業では、両教授それぞれの研究室にいる専任スタッフ、あるいは大学院生等が授業補助をかなりの程度おこなっている。このように、両大学の授業運営に関わるスタッフ数は、授業責任者を入れると10人前後となる（年度によって異なる）。学生の受講制限は、「2回生以上」「全体で20人前後」という条件でおこなわれている。京大側は全学共通科目の授業であり全学部の学生が参加可能であるが、慶應側は総合政策学部という専門学部の演習授業であり、その点に条件の違いがある。「2回生以上」という受講制限が設けられているのも、京大側が慶應側の専門学部の学年分布状況にあわせてからである。

KKJ実践は2001年現在3年目を迎えているが、京大側は単位の関係上、年度をまたがる履修学生はいない。しかしながら、慶應側の学生は演習授業への参加が必修で義務づけられており、彼らは受講する演習授業を半期交替で更新していく。他の教員のおこなう演習授業に移ることも可能であるし、同じ教員の演習授業をそのまま更新していくことも可能である。したがって、とくに3年目にあたる2001年度の授業では、数名の重複者が慶應側には見られた。この形態の違い

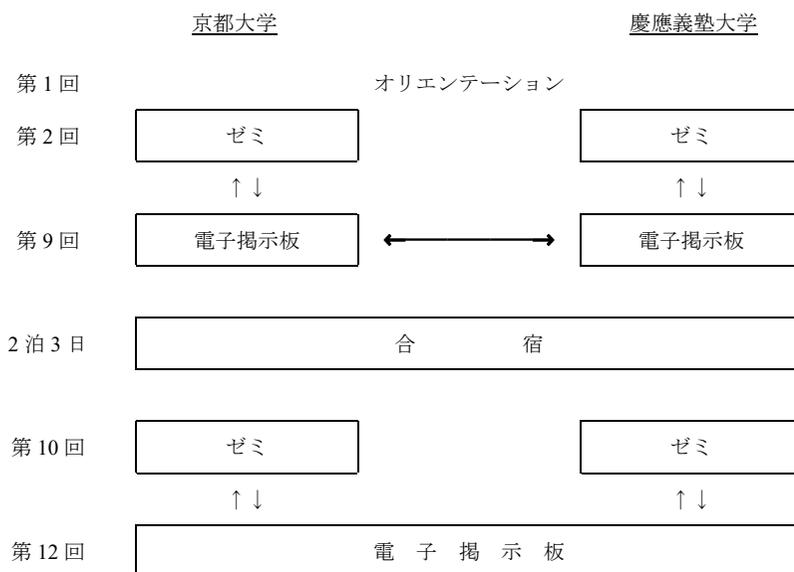


図2 KKJ実践の基本コース

がKKJ実践の研究にもたらす影響は当然あるわけだが、本稿では、京大側の学生だけに焦点を当てて分析をおこなうので、この点の問題にはこれ以上言及しない（詳しくは、京都大学高等教育教授システム開発センター、2000）。

さて、KKJ実践は講義タイトルを『教育とコミュニケーション』としているが、このことからわかるように、KKJ実践は、各回の「ゼミ」形式の授業の場と、「電子掲示板」「(京都大学と慶應義塾大学との)合同合宿」という教室外の交流の場を利用して、学生間のコミュニケーションを徹底的に促す。授業で議論されるテーマは、学生たちが自らの興味・関心に応じて決めることができ、その意味で、学生たちの「今」「ここ」の自己探索・自己形成を旨とするのだといえる。たとえば、初年度になされた議論のテーマをあげると、「おたくについて」「ハンドルネームで議論すること」「大学と私」など議論のために敢えて設定されるものから、合同合宿に向けた準備に関する事など、検討が必要な事項まで多種多様であった。KKJ実践はすでに2年の実践を終えており、その報告も数多くなされているので、授業の企画意図、授業デザイン等の子細

はそちらに譲りたい（村上、2000；尾澤、2000；神藤、2000；神藤・田口、2000；田口、2000；田口・村上、1999；田口・村上・神藤・溝上、2000；田中、2000）。

実践学生たちはKKJ実践で何を学ぶのか

学生たちの徹底的なイニシアティブとコミュニケーションによる授業構築を目指すKKJ実践では、学生たちは、授業で目指す具体的なテーマすら授業者からは与えられない。このような授業で学生たちがいったい何を学んだのか、初年度の実践が終了した後インタビューをおこなった（溝上・田口、1999）。その結果、学生たちは次の2つの内容で学びを得ていたことが明らかにされた。すなわち、

- (1) 「教育とコミュニケーション」に関するテーマ
- (2) 自己・人生上のテーマ

である。なお、溝上・田口（1999）では、(1)「教育とコミュニケーション」に関する専門分野的テーマ、(2) 人生上のテーマ、と表記されているが、ここで

はより実際の実践に添うと判断されるかたちで、上記のように修正して表記している。

さて、(1)はKKJ実践の講義タイトルでもあり、インタビューの結果からは、学生たちが概して受講動機として関心のあるテーマをあらかじめ持ち寄っていたことが明らかにされている。たとえば、「小さな話題でも核を作っていくという欧米型のコミュニケーションができるのかどうか調べたかった」といったものがそうである。(2)は、明確な受講動機を持ってきたわけではないのだが、授業が進むにつれて、もともと持っていた自己や人生上の問題が学びのテーマとして暗に生成されていく場合を指している。たとえば、「集団の中で意見をうまく言うこと」や「思考の展開のはやさ」、「議論をするに当たって必要とされる知識の豊富さ」などがそうである。

(1)の「教育とコミュニケーション」に関して学んだとする学生たちは、テーマをある程度受講動機として持ち寄っていた場合が多かった。その意味で、このような学生たちは、自ら問題設定をして授業に参加していたといえる。他方、自らの関心テーマを持ち寄らない学生たちは、(2)の学び、すなわち、自己や人生上のテーマを授業内で問題化させ、それがKKJ実践への参加を続ける動機となっていた^{注3}。なお、論文の形で報告はなされていないが、このような学びの成果は2年目のKKJ実践でも確認されている^{注4}。

本研究の目的

本研究の目的は、KKJ実践それ自体の構造やプロセスを検討することにはない。本研究の目的は、KKJ実践に見られる(2)のテーマ出現過程を検討することにある。すなわち、授業の進行にあわせて自己や人生上の問題が無自覚的に発現し、それが学びのテーマとなる(2)の現象は、いったいどのような過程を経てのものなのか、ということである。この検討は、自己の発現過程の検討と同義である。

方法

対象授業と参加学生

本研究では、3年目である2001年4月開講のKKJ実践を分析対象とした。主な実践概要は、詳述した上記のものと同じである。全12回の授業を実施し、8回目と9回目の間に2泊3日の合同合宿をおこなった。受講学生数は、京大側が9人(2回生7人, 3回生1人, 4回生1人/男性5人, 女性4人, 所属学部は文, 農, 理学部2人ずつ, 教育, 法, 工学部1人)と例年に比べて少なかったが(過去2年いずれも21人), 本研究の検討に当たっては差し支えないものと判断された。慶應側の学生数は16人(すべて総合政策学部2~4回生)であった。

KKJ実践は京都大学と慶應義塾大学との合同授業であるが、本研究では京大側の授業と学生にフォーカスをして検討をおこなった。したがって、本研究に関するインタビュー(後述)も、京大側の学生に対してのみおこなわれた。なお、筆者はKKJ実践に共同研究者として参加した立場であり、授業の企画、実施にはほとんど関与していないことを補足しておく^{注5}。

調査方法

実践全体の終了3週間後(2001年8月はじめ)、参加学生に1人約1時間のインタビューを実施した。学生9人のうち1人はどうしても都合がつかず、結果、インタビューに参加した学生は8人であった。インタビューは、筆者ともう1人の共同研究者、2人でおこなった。インタビューの内容は、学生の許可を得てMDレコーダーに録音された。

学生には、授業をどのように過ごしたのか、全体を通しての心の経過を1つの物語として作成するよう指示がなされた。インタビューの手続きとしては、Hermansらの提唱する自己対面法(SCM: Self Confrontation Method)(cf. Hermans, 1987; Hermans & Hermans-Jansen, 1995)を参考にし、次に示す要領で実施された。

①授業概要の黙読…実際に進行した授業概要を表にして見せ、授業を思い出してもらった。

②経験のまとまりをカードで作成…時期を(1)授業開始から合宿前(第1～8回)、(2)合宿中、(3)合宿後(第9～12回)の3つに分け、それぞれの期間をどのような心境で授業に参加したか、どのようなことを考えていたか、思っていたか、自由に話すよう求めた。その際、たとえささいな事でも思い浮かんだことは自由に話してよいこと、事実の時間的順序は気にしないでよいこと、を学生に補足した。

次いで、名刺大サイズのカードを学生に与え、語られた経験事象の要約を記述させた。その際の留意点として、1枚のカードに書くのは一経験事象のみであることを伝えた。これによって、要約された経験事象に授業回数とのまとまりが与えられることとなる。これを各カードの左上に、「第〇～〇回の授業」というように書かせた。なお、カード作成の際には、インタビューである筆者が、学生たちの話をメモしたノートをもとに手助けした。このようにしてインタビューでは、(1)授業開始から合宿前、(2)合宿中、(3)合宿後の3つの時期それぞれについて、「話す→カードを作成する」のワンセットの作業がおこなわれた。

③全体の振り返りのカード作成…②と同様の手順で、KKJ実践全体を振り返って思うこと、感じることをカードにまとめさせた。カードの左上には「全体」と書くように指示をした。

④感情評定…②③で作成したカードを時間の順序にしたがって並べかえ、順にナンバリング(No.1, No.2…)をおこなった。そして、各カードに対する感情評定をさせた。これは、各時期の経験がどのような感情を伴うものなのかを知るためである。

質的データ研究は、豊かな経験内容を調査者に提供する代わりに、量的データ研究で見られるような、経験内容に付随する感情の程度を扱うことが一般に難しい。その結果、経験同士の相関や構造を検討するような作業も、概して難しくなる。Hermansらの自己対面法は、②③でおこなったように、質的な経験内容を1枚1枚のカードに要約させ、次いでそれぞれのカードについて感情評定をさせる技法である。それは、質的な経験データを扱いながら、それに付随する感情を量的に扱うことも可能にする。この点は、これまでの質的研究の限界を乗り越えるものだと考えられる。

なお、本研究で用いられた感情評定リストは、

Hermansらの用いているものを翻訳したものである。それは、「喜び」「無力感」「自尊心」「不安」「満足」「自分自身の強さ」「恥」「楽しさ」「手助けしようとする気持ち」「愛情」「疎外感」「優しさ」「罪悪感」「自信」「寂しさ」「信頼感」「劣等感」「親密さ」「安心」「怒り」「プライド」「活力」「心の平静」「自由」の24項目からなる^{註6}。学生は、カードそれぞれに対して、この24項目の感情評定リストがどの程度当てはまるか、“かなりあてはまる(6)”“まあまああてはまる(5)”“どちらとも言えない(4)”“あまりあてはまらない(3)”“ほとんどあてはまらない(2)”“全くあてはまらない(1)”の6件法で回答するように求められた。

結果と考察

初年度のKKJ実践における学生たちの学びのテーマは、(1)教育とコミュニケーションに関するテーマ、(2)自己・人生上のテーマがほぼ半数ずつくらいの割合で見られた。しかし、本研究で扱う3年目のKKJ実践での学生たちの学びテーマは、1人を除く7人全員(受講学生は9人であるが、1人はインタビュー不参加なので不明)が(2)のテーマに限定されるものとなった。1人は、この授業で学びをうまくおこなうことができなかった。

7人全員が(2)のテーマに取り組むことになったことは本研究の検討に都合がいいが、考えられる大きな原因としては、初年度と比して参加した学生数が少なかったことが挙げられるように思われる。初年度は21人の参加学生を抱えていて、少人数ゼミとはいえ、それはやはり大きな数であった。中には、大した発言をすることなく合宿を迎える者さえいた。しかし、3年目の実践は、わずか9人の議論の場となった。よってその場は、21人のそれよりも、おそらく各人にとってより密接に自己に関わる場となったのだと考えられる。このようなことから、以下の検討では、インタビューを受けた全員が分析の対象となる。

以下では、インタビュー結果からまずTさんの事例を紹介し、そこに見られる自己の発現構造、ひい

ては自己の発現過程を検討する。Tさんの事例を抽出して取り上げる理由は、Tさんのインタビュー結果が、後に示す自己の発現過程を検討するのに足る豊かな情報を提供しているからである。もちろん、Tさんの事例だけを見て自己の発現過程を理論化していくことは危険である。したがって、最後には、そこで得られた理論をもとにして、他の事例への適合可能性を検証していくこととする。

Tさんの事例

Tさん(文学部2回生・女子)のインタビュー結果を表1に示す。感情評定リストの結果は、「肯定感情」「否定感情」に分けてまとめた。そこでは、「かなりあてはまる(6)」「まあまああてはまる(5)」のいずれかに評定をしている感情を、各カードの経験についての感情を示すものとして列記している⁷⁾。

彼女の心の変遷を見てみると、彼女は、授業のはじめでは、ゼミに参加する学生や慶應の学生たちとの交流を期待して(カードNo.1参照)、あるいは何か楽しいことがありそうだということを期待して(カードNo.3参照)、KKJ実践に参加してきた。

しかし、彼女の自己は、初回の授業からすでに問題化されていることがカードNo.3からうかがえる。すなわち、彼女は、K君やR君の持っている豊富な知識ややる気に圧倒されたのである。言い換えれば、K君やR君といった「他者」と対峙するかたちで、彼女の「自己」(ゼミについていけるか不安な「私」⁸⁾)が問題化した、すなわち発現したと言える。また同時期に、大人数の中で話ができない自分(大人数の中で話ができない「私」)も露呈する(カードNo.4参照)。少人数の中では話せるのに、大人数の中では話せない。話そうと思っても、恥ずかしい、緊張する、などの理由で、結局は諦めてしまうのであった。このような状態への色づきを感情評定から見ると、No.3、No.4のカードともに、「無力感」「不安」「恥」「疎外感」「罪悪感」「寂しさ」「劣等感」と、肯定感情よりも否定感情の方が圧倒的に突出していることがわかる。このことは、単に自己が問題化したというにとどまらず、問題が、彼女の自己感情に大きく影響を及ぼす「個人にとっての重要な自己」(Harter, 1986; 溝上、

1999; Shepard, 1979; Snygg & Combs, 1949)に関わるものであったことを示唆している。カードNo.6を見ると、そこには、彼女が集団の場でうまく発言できないことが、これまでの経験の中にもあったことが記されており、この問題が彼女にとっては人生における重要な自己の問題であったこともうかがえる。

自己の発現過程(その1)

溝上(1999)が語源的検討から「自己(self)」という言葉の出自における必然的文脈を「他の誰でもない私自身」としているように、自己(自身)は他者の出現とともに現れる己の問題である。自己が、「それ自身」となるためには、他者との対峙が必要なのである。この点への同様の言及は、斎藤(1994)にも見られる。斎藤は「実は、他者に対するこの応答の中で、この応答において、私は「私」となったのであった。他者との出会いに先立って私があるのではなかった。それに対して応答すべき何ものかに出会うということ、そのことが「私」の誕生だったのである。他者とは、いつもすでにこのようなものとして私に到来してしまっているもののことであり、その到来において他者は私に応答を要求するものとして、すなわち私に応答を命ずるものとして姿を現すのである」(p.153)と述べている⁹⁾。

これらの理論を参考にすると、Tさんの自己の発現は、彼女にとって「他者」(K君やR君、大人数としてのまとまった他者)が現れたところに端を発していたと説明される。すなわち、自己は他者の出現に誘発されて発現すると言える。これは、自己の発現過程を理論的に説明するものである。

なお、自己の発現過程はこのようにまとめられるが、発現した際の自己と他者とのダイナミックな構造、すなわち、自己の発現構造は以下のように説明が可能である。

第1の場面、すなわち、豊富な知識ややる気を見せたK君やR君との比較によってTさんの自己が発現した場面(以下、場面1)は、Festinger(1954)の提唱した「社会的比較(social comparison)」によって説明が可能である。社会的比較とは、周知のように、人は自分の能力や意見の確かさを評価したいという欲求

表1 Tさん（文学部2回生・女性）のKKJ実践参加における心の変遷過程

カード No.	授業回数	カード内容	肯定感情	否定感情
1	1回目	ほぼ初めてのゼミだし、合宿もあるし、慶應の人とも交流できて、すごく楽しそう。ゼミの人とも仲良くなれるかもしれない。	喜び／満足／楽しさ／優しさ／プライド／活力／自由	無力感／不安／寂しさ
2	1回目	本当にお酒が出るなんて、かなり適当なゼミなのかな。	喜び／満足／楽しさ／信頼感／安心／プライド	劣等感
3	1回目	K君とかR君は、いろいろな事を知ってそうだし、授業にもすごくやる気がありそうだ。楽しそうっていう動機で来た私はこのゼミについていけるのかな。	プライド	無力感／不安／恥／疎外感／罪悪感／寂しさ／劣等感
4	1回目～合宿終わり	少人数だと話せるのに、大人数の中では話せない。話そうと思っても、恥ずかしいのと緊張とで、結局あきらめて黙ってしまうのが悔しい。どうしてなのか自分でもよく分からない。もしかしたら怖いのかも。	自信／プライド	無力感／不安／恥／疎外感／罪悪感／寂しさ／劣等感
5	2回目授業終了後以降	R君と話せるようになって、ゼミに行くときの緊張がだいぶ減ってきた。R君ほめ上手だし、ちょっと自分に自信がついた気がする。	喜び／自尊心／満足／楽しさ／手助けの気持ち／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／プライド／心の平静	
6	1回目～合宿とくに前半	去年 ESS 内でもなじむのが遅くて、自分から全然声をかけられなかった。このゼミでもまた同じような事をくり返している自分がなんか嫌だ。	喜び／優しさ／プライド	無力感／不安／恥／疎外感／罪悪感／寂しさ／劣等感／怒り
7	1～8回目	いつも話そうと思っても結局黙ったまま授業が終わってしまうから、きっと周りの人は私のことを「全然しゃべらない人」だと思ってるんだろうなあ。	手助けの気持ち／プライド	無力感／不安／恥／疎外感／罪悪感／寂しさ／劣等感／怒り
8	合宿	飲み会で初めてK君と話せた。それまでK君のことがちょっと怖かったし、年上ということもあってどう接していいのか分からなかったから、すごく嬉しかった。K君と話せたことで、やっとゼミになじめた気がした。	喜び／満足／楽しさ／手助けの気持ち／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／活力／心の平静／自由	
9	合宿（ボディーワーク）	ボディーワークで、久しぶりに人の体に触って、体温のあたたかさを再確認できた気がする。ボディーワーク後感情がでやすくなった。	喜び／満足／楽しさ／手助けの気持ち／愛情／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／活力／心の平静／自由	

10	合宿	一回目の鏡映的自己で、私の体が細いとかきしゃとかか病弱という感想がたくさんあって驚いた。	優しさ／自信／プライド／心の平静	劣等感
11	合宿	二回目の鏡映的自己で、「周りにとけこむ行為をすることが苦手そう」と書いてあった。これは私の性質を見抜かれてるなどと思った。他人から見てもやっぱり内面はある程度分かるのかな、と思った。	優しさ／信頼感／プライド／心の平静	恥
12	合宿後半～合宿後	京大側の人と話せるようになって、やっと自分がゼミの中にいると実感できた。合宿が終わってからの授業では、その場にいるのが楽しかったし、全く緊張しなかった。	喜び／満足／楽しさ／手助けの気持ち／愛情／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／プライド／心の平静／自由	
13	全体	いろんな人と出会えた。京大の中でも、今まで付き合ったことのないような人と知り合いになれたし、慶應の人なんてきつと KKJ がなければ会えなかったような人ばかりだし、とても貴重な出会いだと思う。	喜び／満足／楽しさ／愛情／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／プライド／心の平静／自由	
14	全体	ボディワーク！！体を触れ合うだけであんなに安心できるとは思っていなかった。手だけで誰だかすぐに分かる人もいるし、感情もちょっと分かる気がした。すごく気持ちいい体験だった。	喜び／自尊心／満足／楽しさ／手助けの気持ち／愛情／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／プライド／心の平静／自由	
15	全体	少し自分に自信がついた気がする。合宿中もその他授業中も、雰囲気皆を肯定するようなものだったから。	喜び／自尊心／満足／楽しさ／手助けの気持ち／愛情／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／プライド／活力／心の平静／自由	
16	全体	感情ってものの存在を再発見した気がする。ふだんぼけっとして意識しないような感情が、合宿に行っているような刺激を受けてあふれてきた。あんまり感情が多く出たせいか、家に帰ったらなんだか泣けてきた。	喜び／自尊心／満足／楽しさ／手助けの気持ち／愛情／優しさ／自信／信頼感／親密さ／安心／プライド／活力／心の平静／自由	
17	全体	自分から積極的に動けなかった。いつも一歩引いてしまっていた気がする。それと、他の人に任せて甘えていた。	プライド	無力感／恥／疎外感／罪悪感／寂しさ／劣等感／怒り

(注) カード No.は学生自身が付けたものに準じている。

を持っており、それを他者と比較することで確かめようとする行為のことである。もっとも、場面 1 に見られる社会的比較は、社会的比較に関する研究の多くが扱うような、自己を知るための他者比較でもなければ、自己評価を維持するための、あるいは自己を高揚させるための他者比較でもない。KKJ 実践という教育的状況下で見られる自己形成的な社会的比較と言えるものである。それでも、社会的比較の研究で用いられる用語を用いて場面 1 における T さんの自己の発現構造を説明するならば、それは自分より優秀な他者との比較、すなわち「上方比較 (upward comparison)」(cf. Major, Testa & Bylsma, 1991) によって否定的な感情を喚起させたと言うことができる。

第 2 の場面、すなわち、大人数の中では話せない自分への気づきによって自己が発現した場面 (以下、場面 2) は、池上 (1994) が「行動が阻止され、世界が我々にとって障壁として現れるとき、我々の注意は我々自身 (自己) に向けられる。こうして、世界から跳ね返された自分へのまなざしは反省という形をとる。」(p.7, カッコ内は筆者による) とうまく説明している。カード No.4 で T さんが「話そうと思っても、恥ずかしいのと緊張とで、結局あきらめて黙ってしまうのが悔しい」と記述しているように、「話そう」という行動が阻止されるところに、自己と他者 (大人数としてのまとまった他者) とを隔てる障壁が発現する。そして、それこそがこの場面における T さんの自己の発現構造を説明することになる。T さんは大人数の中で話せない自分を「悔しい」(カード No.4)、「嫌だ」(カード No.6) と感情を露わにするが、それは池上 (1994) に言わせれば、障壁としての世界から跳ね返された自己へのまなざしの結果であったのである。

さて、KKJ 実践で発現した彼女の自己の問題は、他者として対峙した K 君、R 君との一対一での対話 (カード No.5, No.8 参照) を糸口に解決されていった。つまり、自身を圧倒した他者が自身の世界に調和して住むようになることで、彼女の緊張は緩和していき、集団の前でも楽しく話ができるようになっていたのである (カード No.8, No.12 参照)。もちろん、カード No.6 が示すような事態が今後起こらないとは言えない。すなわち、KKJ 実践で彼女が自己の問題をこのように解決したとしても、ほかの場に身をおけば、

また違った文脈で同様の問題が生じる可能性はあるわけである。我々は、この点をおさえながら、T さんの KKJ 実践での心の変遷、ひいては彼女の自己成長を理解しなければならない。

ところで、自己の発現過程を十分に明らかにしたいならば、なぜ他者が出現したのかというところにまで検討の射程を拡げなければならないのではないかと。というのも、我々は他者の出現に応ずるかたちで自己が発現するという事しか未だ知らないわけだが、それは、これまで斎藤 (1994) や溝上 (1999) が述べてきたことの実証的な検証にしか過ぎないものだからである。このようなことから筆者は、他者の出現過程にまで検討の射程を拡げることが、自己の発現過程を十分に説明することにつながるかと考える。この点を次項の検討課題としたい。

自己の発現過程 (その 2)

— 他者が出現する文脈にフォーカスして

インタビューの記録テープに戻って場面 1、場面 2 のもとになる発言を詳細に検討し、T さんにとっての他者が現れる文脈をおさえることとした。この手法は、語りそれ自体をテキストとして分析するものである (cf. やまだ, 2000a)。

その結果、場面 2 については十分なテキストを得ることができなかったが、場面 1 においては検討を可能にする発言を 2 つ得ることができた (下記〈場面 1-1〉〈場面 1-2〉を参照)。それを見ると、T さんは、自身にとっての他者の出現を説明する場面 1 の文脈を、筆者らインタビュアーにしっかりと補足して説明をしていることがわかる (下線部参照)。この文脈は、筆者らインタビュアーに向けて「語る (narrate)」際に明示的になったと考えられるものであり、おそらく場面の進行状態ではさほど自覚されていなかっただろうと思われるものである。

自己や人生について語ることは、それらの「意味」を表現する行為である。それは、個人的な観点から独自の「物語」をつくるかのようになされる点に特徴がある (Bestgen & Costermans, 1994; Bruner, 1990)。したがって、意味ある物語が語られるためには、自身の 1 つ 1 つの経験事象が「意味あるかたち」でつなげられ、

あるいはどけられなければならない (Bamberg & Marchman, 1991 ; やまだ, 2000a/2000b)。聞き手やカウンセラーがいれば、この程度はいっそう強まるし (Hermans, 1992)、またできるだけ「意味あるかたち」で物語が作成される (Hilton, 1990)。T さんは、筆者らインタビュアーが場面の意味を理解できるように、他者出現の文脈を補足したと考えられる。

〈場面 1-1〉

「私は、合宿もあるし慶應の人との交流もあるし、楽しそうだったからこの授業をとった。何がやりたいというのはなかった。でも、まわりの人を見たら、とくに K 君の自己紹介を見たらきっちりしたことが書いてあって、こんなものについていけるのかなと思ったりした。すごく緊張していました。」

〈場面 1-2〉

「私は今まで何も考えずに生きてきたなあと思った。R 君なんかは、同じ文学部で同じ年なのに、本とかいっぱい読んでそうだったし、自分で考えていてすごいなあと考えた。私もなんか考えて生きていかないといかんと思った。ぼうっとしてたらいかんと思った。」

下線部は筆者らによりよく意味がわかるよう T さんから補足説明された部分であったが、実は、この下線部にこそ T さんにとっての他者の出現を説明する鍵があるのではないかと考えられる。つまり、この下線部は、K 君、R 君という他者の出現があったからこそ生じた意識であり、逆に言えば、K 君、R 君という他者が下線部の自覚を促したと考えられるものである。以下の理論的検討は、この経験的資料の意味を検討するべく、演繹的に推論されたものである。

他者の出現過程を考えるにあたって見過ごしてはならないと思われる観点は、自己の発現を誘発する他者が個人にとってきわめて固有の存在だという点である。たとえば、場面 1 の他者である K 君と R 君について述べると、学生は K 君や R 君以外にもいたにも関わらず、T さんにとっての他者は K 君や R 君であった。場面 2 の 1 つのまとまった大人数としての他者についても述べると、他にも選択肢がいろいろ考えられる中

で、T さんにとっては 1 つのまとまった大多数の他者が他者として出現した。

ここで、他者 (K 君、R 君) が T さん固有の他者となるためには、言うまでもなく、K 君や R 君が T さん自身と関係を持たなければならない。T さんと無関係のところでは K 君や R 君が T さんにとっての固有の他者になるはずはないので、彼らが T さんにとっての固有の存在となるためには、彼らが T さん自身と関係を持つことが必要である。問題は、T さんの何と関係を持つのかということである。

それは、T さん固有の「経験の総体 (the whole of experience)」であるとまず言えよう。上記の下線部は、T さんの経験の総体に K 君や R 君が関係を持ったところから引き出された意識であるとまず言うのである。そして、次なる問題として、K 君や R 君がなぜ T さん固有の経験の総体と関係を持つに至ったのかを考えるのである。

これを考えていくためには、経験の総体が主体にとって一定程度まとまった場として、すなわち、「同一性 (アイデンティティ identity)」の場として感じ取られていることを仮定しなければならない。というのも、他者は同一性の場を差異化する「非自己」としての異質な侵入者だからである。それは、免疫を考えればわかることである (注 2 参照)。このように考えると、「私は合宿もあるし慶應の人との交流もあるし、楽しそうだったからこの授業をとった。何がやりたいというのはなかった。」(場面 1-1)、「私は今まで何も考えずに生きてきたなあと考えた」(場面 1-2) という下線部の意識は、他者が異質なものとして侵入し同一性の場を差異化することによって生じた、「このような今の“私”でいいのか」という自己確認的な同定行為 (identify) であったと考えられる (溝上, 2002)。

このように、T さん固有の経験の総体に K 君や R 君が関係を持ったのは、彼らが T さんの同一性の場に異質な侵入者として感じ取られたからである。そして、他でもない K 君や R 君こそが T さんにとって異質な侵入者と感じ取られるためには、関連する経験が T さん自身の中、すなわち、経験の総体に有されていなければならない。こうして、K 君や R 君は T さんにとっての固有の他者となり、出現したのだと考えられる。そして T さんは、自己 (たとえば、場面 1-1

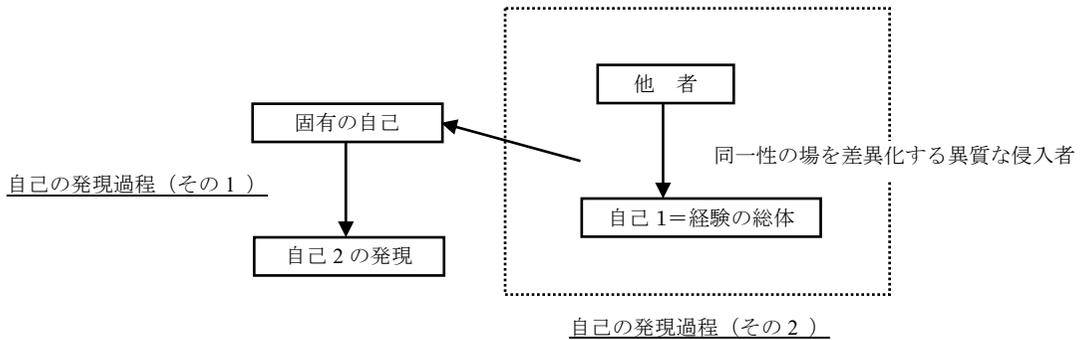


図3 自己の発現過程のモデル

(注)「自己の発現過程 (その1・その2)」は文章中での説明項に対応させている。

では「こんなについていけるのかな」を指し、場面1-2では「私もなんか考えて生きていかないといかないかな」を指す)を発現させるのである。

ところで、他者が同一性の場として感じられる経験の総体を差異化する限りにおいて固有の他者になり得る、ひいてはその固有の他者の出現こそが自己の発現を誘発するということは、言い換えれば、経験の総体は、(固有の)他者との関係を持つ限りにおいてのみ自己の発現を誘発する媒体になるということである。しかし、他者との関係を持つ経験の総体とは、これすなわち「自己」の定義である。つまり、本稿ではこれまで、自己の発現過程を説明するために固有の他者出現のダイナミックスを検討してきたわけだが、固有の他者出現を説明するものとして設定された経験の総体は、実は自己と呼べるものだったのである。上記で、下線部の意識は、同一の場を差異化することによって生じた自己確認的な同定行為 (identify) の結果だと述べたが、この自己確認的な同定行為こそが経験の総体をすでに「自己」と化していたのである。

このことは、最終的に発現する「自己」(場面1:ゼミについていけるか不安な「私」、以下では「自己2」と称する)の一手手前に、実は、経験の総体を代替する「自己」(以下では「自己1」と称する)が、自己2を促す前段階的なものとしてすでに出現してい

たことを示唆している。これをモデルとして図式化すると、図3のようになる。

上記で示された自己の発現過程は、場面1とは自己の発現構造は違いながらも、場面2の「大人数の中で話ができない“私”」の問題についても適用が可能だと考えられる。すなわち、(ゼミの中で何かを)「話そう」とする瞬間、大人数としてのまとまった他者がTさんの同一の場としての経験の総体を差異化し、「このような今の“私”でいいのか」というかたちの自己確認的な同定行為を生起させる。その結果、「恥ずかしさ」や「緊張」といった感情を喚起させる(カードNo.4)。その自己確認的な同定行為こそは自己2の出現であり、それと同時に、大人数としてのまとまった他者をTさんにとっての固有の他者とする。こうして、固有の他者の出現は自己の発現(「少数では話せるのに、大人数の中では話せない“私”」[カードNo.4参照]、あるいは「去年ESS内でもなじむのが遅くて、自分から全然声をかけられなかった。このゼミでもまた同じような事を繰り返している“私”」[カードNo.6参照])を誘発する。

他の学生への適用可能性を検証する

Glaser & Strauss (1967) が述べるように、現場(フィールド)研究において立ち立てられた成果は、仮説

表2 KKJ実践における他の学生の自己の発現構造

学生	学部・回生・性別	自己の問題	自己の発現構造
学生 K	農学部 4 回生・男子	皆を取り仕切る“私”	構造 2/構造 3 /構造 4
学生 S	工学部 2 回生・男子	自分の考えをうまく言語化できない、発言できない“私”	構造 2
学生 T	農学部 2 回生・女子	勇気をもって発言できない“私”	構造 2
		慣れない人と一緒にいるのが苦痛な“私”	構造 2
		どう見られているかが気になる“私”	構造 4
学生 S	文学部 2 回生・女子	ゼミの中での自分の役割に戸惑う“私”	構造 4
		おとなしいと思われたくない“私”	構造 4
学生 T	理学部 3 回生・男子	多くの人の前で話がうまくできない“私”	構造 2
		人の話にうまく介入できない“私”	構造 2
学生 R	文学部 2 回生・男子	自分のキャラクターが人にどう見られているかが気になる“私”	構造 4

(注) 構造 1: 社会的比較の対象となる「他者」の出現によって「自己」が問題化
 構造 2: ある行為をしようとする際に「他者」が障壁となって立ちばかり「自己」が問題化
 構造 3: ある行為への評価が他者からフィードバックされる状況で「自己」が問題化
 構造 4: 「他者」のまなざしを気にして「自己」が問題化

生成的なものとみなされるべきであり、その意味において、作業仮説的 (Cronbach, 1975) なポジションを越えないものである。仮説検証的ないしは論理実証的に得られた科学的な一般化理論と違い、個別性・特殊性の傾向の強い現場研究で立ち立てられた成果は、次の現場に向けての作業仮説でしかないのである (Lincoln & Guba, 1985)。もっとも、Cronbach (1975) に言わせれば、現場に入る者にとっては、科学的に得られたどんな一般化理論でさえも作業仮説的なポジションを免れ得ない。それは、一般化されているがいまいが、理論は新たな現場を見ていくための作業仮説的な視点としかならないからである。理論の信頼性・妥当性は、新たな現場に入るたびに繰り返し検証される。

本稿でも、現場は同じ KKJ 実践の中であるが、上記で得られた成果を仮説作業的なものとみなし、それを用いて他の学生に見られる自己の発現過程を検証することが可能である。表 2 は、このような考えのもと

でまとめた受講学生計 6 人の自己の発現構造である。なお、インタビュー参加学生は 8 人であったが (受講学生は 9 人、この関係は上述)、T さんと自己がうまくテーマ化しなかった 1 人を除いたので、ここでは計 6 人が分析の対象となっている。

表を見ると、T さんの事例では見られなかった自己の発現構造が新たに 2 つ確認される (構造 3、構造 4) ¹⁰。構造 3 は、ある行為への評価が他者から直接フィードバックされる状況で自己が問題化する構造を指している (Kinch, 1963)。また、構造 4 は、他者のまなざしを強く感じて自己が発現するという構造を指している。他者のまなざしが自己を見る枠組みとして内面化され、それによって自己意識が喚起されることは、自己の発現構造を説明する代表的な 1 つである (cf. Cooley [1902] の鏡映的自己 looking glass self や Cooley, Mead [1934] を始祖として考えられる象徴的相互作用学派の自己論 [cf. Shrauger & Shoemaker, 1979], Carver & Scheier [1978] の自己注目 self-focus

の実験)。以下では、Tさんの事例では扱わなかった構造3と構造4において、自己の発現過程がいかように考えられるかを検討する。

まず、構造4から検討をおこなう。構造4における自己の発現過程は、Tさんの事例で検討した場面2（構造2）のものと同様に考えられる。すなわち、KKJ実践という密集性の高いゼミ集団の状況におかれているために、たとえば学生S（文学部2回生女子）や学生R（文学部2回生男子）は他者のまなざしを強く意識する。彼らにとって、この状況下における他者のまなざしは内なる固有の他者として内面化されるが、他者のまなざしが内なる固有の他者となるのは、他者のまなざしが彼らの同一性の場としての経験の総体を差異化する異質な侵入者となるからである。こうして内なる固有の他者は、彼らに「おとなしいと思われているのではないだろうか」（学生S）、「私のキャラクターはどう見られているのだろうか」（学生R）といった自己を発現させることとなる。

次に構造3についてであるが、構造3を示す現象は、これまで見てきた構造1, 2, 4を示す現象とやや異なるので、丁寧な検討を要する。しかも、KKJ実践で構造3を示したのは学生Kだけであったが、この構造は日常生活レベルでは頻繁に見られるきわめて代表的なものだと考えられる。以下では、学生Kの事例を紹介しながら検討する。

インタビューの発言をもとに、学生Kを取り巻く問題をまとめると次のようになる。彼はこの授業で唯一の4回生であった。彼が皆を取り仕切ろうとしたのは、彼が自分の4回生という立場を強く意識したからであった。しかし、彼は、場を取り仕切っているいろいろな意見を述べたりアイデアを出したりしながらも、時には、あまり発言をしない学生Tや学生Sを気にして意見を促したりしていた。授業半ばでは、自分は一步引いて出過ぎないようにし、なるべく全員の学生が主体的に参加できるように配慮もしていた。合宿の係をある学生に意図的に放り投げるような発言をしたのも、やはりその学生の主体的な参加を引き出そうとしたからであった。

筆者の考えでは、構造1, 2, 4の現象と構造3のそれとでは、他者（≠固有の他者）の出現の仕方が異なる。構造1, 2, 4の場合、そのいずれにおいても主体

は行為をおこなっていない。行為の志向性が見られる構造2（Tさんの事例では「大人数の中で話そう」）においても、結局は行為することができないでいる。そして、結果は上述したように、行為ができない原因として固有の他者の出現があり、それが自己の発現を誘発した。

しかし、構造3においては、主体の行為は遂行される（たとえば「学生Tや学生Sに意見を促す」「自分は一步引いて出過ぎないようにする」など）。その行為の結果が他者から直接のフィードバックとして（Kinch, 1963）、同一性の場としての経験の総体を、「あの（私の）行為は良かった」「悪かった」という評価的なたちで差異化する。そこでは、そのフィードバック評価をおこなう他者こそが固有の他者となり、ひいては自己の発現（皆を取り仕切る「私」）を誘発する。

もちろん、行為が必ず他者からの直接フィードバック評価を導くわけではない。それは、たとえば、他者からのフィードバック評価を感じにくい行為（たとえば、音楽を聴く、親しい友達と話をする）を考えるとよくわかる。学生Kの事例で言っても、もし彼がまったく当然のこととして（他者からの評価を感じるほどの特別さもなく）皆を取り仕切ることができたなら、フィードバック評価の他者はおそらく固有の他者とはならなかったであろう。そして、「皆を取り仕切る行為」はあっても、それは「皆を取り仕切る“私”」の自己の問題としてテーマ化しなかったことだろう。というのも、この場合、学生Kにとっては取り立てて自己を問題としてテーマ化するほどの特別さがないからである。しかし、実際には、こちらから「皆を取り仕切る行為」についてなど何も尋ねてもないインタビューの中で、学生Kはわざわざ「ゼミを取り仕切るのは自分に何ができるかの挑戦であり、人からどう見られているかの確認作業であった」と述べた。すなわち、学生Kにとっては、他者からのフィードバック評価が固有の他者出現につながったし、ひいては自己の発現を誘発させるに足る価値あるものだったと言えるのである。それは、「人からどう見られているかの確認作業であった」という彼の発言内容に示されている。

以上のことは、次のようにまとめられる。つまり、

構造3の場合、たしかに他者の出現の仕方は他の構造の場合とは異なっている。しかしながら、最終的に自己を発現させるほどのフィードバック評価を発する他者というのは、結局、同一性の場としての経験の総体を差異化する異質な侵入者としての他者である。学生Kが、「自己の確認作業を迫られた」と述べたことから、この点は明らかである。こうして、学生Kにとっての固有の他者が出現し、ひいては自己の発現が誘発される。このことはTさんの事例で見てきたことと同じであり、すなわち、図3のモデルは構造3にも適用されると考えられるのである。

本稿で明らかにされた自己の発現過程から学生主体の授業KKJ実践を見るならば、それは学生たちにとって、時間的・空間的に体制化された「経験の総体」を試す「実践 (practice)」的場と呼べるものではなかっただろうか。それは、野球選手がこれまでの練習を土台としてバッターボックスに立ち、自身の実力や欠点をさまざまな状況 (=他者) を通して確認する (自己確認的な同定) 行為のようなものである (=自己1の出現)。そして、練習してきたボールや克服してきた状況には何とか立ち向かえても、場合によっては、思いもよらない苦手なボールや新たな試練状況 (体調不良や新たなタイプのピッチャーの出現など) がやってくる (=固有の他者の出現)。その場合に、選手は自身の持つ欠点や課題を浮上させ (=自己2の出現)、自己に否定的感情をもたらす。学生たちにとって、KKJ実践はまさにそのような自己の試練場だったのではないか。

今後は、本稿で扱った場以外の現場 (フィールド) における自己の発現過程を検討し、本稿で示した成果のさらなる妥当性を検証していこうと思う。

注

- 1 科学の“science”は、ラテン語の“scire (知る)”を語源とする。このことから、科学的アプローチの基本が、もの・ことを「知る」べく対象化することにあることがわかる。
- 2 理想自己を「他者」とすることへの違和感を持つ読者がいるかも知れない。免疫を考えればわかりやすいが、そこでは抗原の侵入を防ぐ際に、内なるものと非一内

なるものの境界を設定する。これは「自己」「非自己」として表現されることが多いが、その「非自己」とは、筆者が本稿で用いる「他者」と同義である。その意味で、「他者」は、必ずしも人、他人としての他者であるとは限らない。したがって、現実自己をまさに「現実自己」として存在させている「理想自己」は、ここでは「他者」と表現されるのである。

- 3 もっとも、(1)も(2)もなく、ただ「楽しかった」「何も学ばなかった」という者が19人中 (受講学生は21人であるが、インタビュー参加者は19人)、4人いた (溝上・田口, 1999)。しかし、残りの者は、KKJ実践を通して(1)か(2)での学びをおこなったと言える。
- 4 エンカウンター・グループでの参加者の議論とそこで獲得する洞察は、KKJ実践における学生たちの学びの構造と似たところがある。というのも、エンカウンター・グループにおいても、話し合われるテーマがあらかじめ決められているわけではなく、参加者のまさに「今」「ここ」における感情表出が基本となっているからである (cf. Rogers, 1970/1982)。ただし、エンカウンター・グループでは、参加者の否定的感情が主テーマとなって議論が展開することが多くあるが、KKJ実践では、否定的な感情や経験の交換はほとんどなされない。せいぜい、互いの尊重をベースとした批判的コメントが交わされる程度である。この点が、エンカウンター・グループとKKJ実践との大きな違いだと考えられる。
- 5 KKJ実践は、京都大学の高等教育教授システム開発センターと慶應義塾大学の井下理教授の研究室が共同でおこなった、学生たちのイニシアティブを徹底的に重視した授業開発の研究である。筆者の他にも授業企画や実施に関わらない共同研究者は数名おり (年度によっても異なるが、2001年度では京大側4人、慶應側5人)、筆者は授業における学生たちの学びを研究テーマとした担当していた。本稿の前成果にあたる部分は、前述の「学生たちはKKJ実践で何を学ぶのか」で概説したとおりである。なお、他の共同研究者は、授業デザインやコミュニケーションの形態、ヴァーチャル・ユニバーシティの構築可能性などを研究テーマとしていた。
- 6 Hermansら(1995)は、この24項目の勘定評定リストを、「自己」「他者との関わり」「肯定」「否定」の4次元に分けて検討するものとしているが、本研究ではこれら4次元を峻別するほどの検討を考えていない。したがって、以下では、感情評定項目の内容から判断される「肯定感情」「否定感情」の分別をもとに分析をおこなっている。
- 7 感情評定リストの結果から「(6)かなりあてはまる」

- 「(5) まあまああてはまる」のみを抽出して分析している方法は、本稿における筆者独自のものである。オリジナルである Hermans らは、各カードに付される感情評定から相関マトリックスを作成し (Hermans & Hermans-Jansen, 1995), 彼らの提唱する自己対面法へのステップへと入っていく。
- 8 以下では、Hermans, Kempen & van Loon (1992) にならって、「自己」の中にさまざまな「私」が存在するという関係で、「自己」「私」の言葉を用いていく。ここでは、人は、他者との対峙によって発現する一個主体の自己を全体として有しながらも、その中に行為主体となるべくさまざまな「私」を有していると考え。もちろん、自己の中に「私」があると言うからといって、自己や「私」がまるでモノであるかのように実体化されてはならない。ここでは、あくまで両者の包含関係を便宜的に示しているに過ぎない。
- 9 斎藤の表現をそのまま引用しているので言葉使用の点で混乱が生じるかもしれないが、筆者の理解では、斎藤の用いるカギカッコ付きの「私」は、筆者が本稿で「自己」と表現しているものと同義である。
- 10 冒頭の自己の発現構造の一例として挙げた「理想自己と現実自己とのズレ」も、実際の日常場面ではよく問題になるものであるが、本稿で扱う KKJ 実践では問題として挙げられなかった。このように、実際には本稿で取り上げる 4 つ以外にも自己の発現構造は存在するわけだが、残りの検討は今後の課題とし、ここでは自己の発現構造が 4 つだけではないことだけを示しておく。

付 記

本稿を執筆するに当たっては、京都大学高等教育研究開発推進センターの田中毎実教授をはじめとする先生方、大学院生、慶應義塾大学総合政策学部の井下理教授をはじめとする先生方、大学院生に全面的なご協力をいただきました。ここに深く感謝の意を記します。

引用文献

- Bamberg, M., & Marchman, V. (1991). Binding and unfolding: Towards the linguistic construction of narrative discourse. *Discourse Processes*, 14, 277-305.
- Bestgen, Y., & Costermans, J. (1994). Time, space, and action: Exploring the narrative structure and its linguistic marking. *Discourse Processes*, 17, 421-446.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1978). Self-focusing effects of dispositional self-consciousness, mirror presence, and audience presence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 324-332.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116-127.
- 遠藤由美. (1991). 理想自己に関する最近の研究動向：自己概念と適応との関連で. 上越教育大学研究紀要, 10, 19-36.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. (2nd ed.) . New York: W.W.Norton. (original work published in 1950)
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. (Vol.I & II) . New York: D.Appleton.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls, & A. G. Greenwald (Eds.) , *Psychological perspectives on the self*. Vol.3 (pp.137-181). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hermans, H. J. M. (1987). Self as an organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 10-19.
- Hermans, H. J. M. (1992). Telling and retelling one's self-narrative: A contextual approach to life-span development. *Human Development*, 35, 361-375.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hilton, D. J. (1990). Conversational processes and causal

- explanation. *Psychological Bulletin*, 107, 65-81.
- 池上哲司. (1994). 自分のなかの他人, 他人のなかの自分. 池上哲司・永井均・斎藤慶典・品川哲彦 (編), 自己と他者: さまざまな自己との出会い (pp.6-25). 京都: 昭和堂.
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-concept. *American Journal of Sociology*, 68, 481-486.
- 京都大学高等教育教授システム開発センター. (2000). 平成 11 年度 KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar—何が起ったか: 授業・合宿・インターネットを通じた学び. 京都大学高等教育叢書 7.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- Major, B., Testa, M., & Bylsma, W. H. (1991). Responses to upward and downward social comparisons: The impact of esteem-relevance and perceived control. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp.237-260). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society, from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 溝上慎一. (1999). 自己の基礎理論: 実証的心理学のパラダイム. 東京: 金子書房.
- 溝上慎一. (2002). アイデンティティ概念に必要な同定確認 (identify) の主体的行為: 実証的アイデンティティ研究の再検討. 梶田徹一 (編), 自己意識研究の現在 (pp.1-28). 京都: ナカニシヤ出版.
- 溝上慎一・田口真奈. (1999). 学生主体の授業 KKJ 実践における学生たちの学び. 京都大学高等教育研究, 5, 57-84.
- 水間玲子. (1998). 理想自己と自己評価及び自己形成意識の関連について. 教育心理学研究, 46, 131-141.
- 水間玲子・小塩真司. (2002). 日常場面における自尊感情 (2): 出来事が個人にもたらす影響からとらえた自尊感情の変動性. 日本心理学会第 66 回大会発表論文集, p.51.
- 村上正行. (2000). 高等教育における対面授業と Web の融合: 『教育とコミュニケーション』における授業デザイン. 京都大学高等教育教授システム開発センター, 平成 11 年度 KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar—何が起ったか: 授業・合宿・インターネットを通じた学び (pp.93-104). 京都大学高等教育叢書 7.
- 尾澤重知. (2000). CSCL としての KKJ 掲示板の概要と慶應義塾大学から見た掲示板利用の実際. 京都大学高等教育教授システム開発センター, 平成 11 年度 KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar—何が起ったか: 授業・合宿・インターネットを通じた学び (pp.124-145). 京都大学高等教育叢書 7.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. Harper & Row. (島瀬稔・島瀬直子訳『エンカウンター・グループ: 人間信頼の原点を求めて』大阪: 創元社, 1982)
- Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (Eds.) (1954). *Psychotherapy and personality change: Co-ordinated research studies in the client-centered approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 斎藤慶典. (1994). 「我々」の倫理と「私」の倫理: あるいは「等しいもの」と「他なるもの」. 池上哲司・永井均・斎藤慶典・品川哲彦 (編), 自己と他者: さまざまな自己との出会い (pp.136-155). 京都: 昭和堂.
- Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16, 139-160.
- 神藤貴昭. (2000). KKJ 実践における学生主導型授業の作られ方: 京都大学の授業における教員の役割を中心として. 京都大学高等教育教授システム開発センター, 平成 11 年度 KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar—何が起ったか: 授業・合宿・インターネットを通じた学び (pp.17-29). 京都大学高等教育叢書 7.
- 神藤貴昭・田口真奈. (2000). 授業枠のゆらぎ: 大学における学生主導型授業の構築の可能性. 教育方法学研究, 26, 119-127.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Snygg, D., & Combs, A. W. (1949). *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper & Brothers.
- Suls, J. M., & Miller, R. L. (Eds.) (1977). *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Suls, J., & Wills, T. A. (Eds.) (1991). *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- 田口真奈. (2000). KKJ 実践におけるインターネットの役割: 学生はインターネットをどのような場として捉えたのか. 京都大学高等教育教授システム開発センター, 平成 11 年度 KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar—何が起ったか: 授業・合宿・インターネットを通じた学び (pp.105-123). 京都大学高等教育叢書 7.

- 田口真奈・村上正行. (1999). KKJ 実践におけるインターネットの位置づけ：インターネットを用いた高等教育実践研究の動向をふまえて. 京都大学高等教育研究, 5, 41-55.
- 田口真奈・村上正行・神藤貴昭・溝上慎一. (2000). 大学間合同ゼミにおけるインターネットの役割. 日本教育工学雑誌, 24, 59-64.
- 田中毎実. (2000). KKJ (京都大学慶應義塾大学連携ゼミ) 実践の前提と展開. 京都大学高等教育教授システム開発センター, 平成 11 年度 KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminar—で何が起こったか：授業・合宿・インターネットを通した学び (pp.1-11). 京都大学高等教育叢書 7.
- Wood, J. V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (5), 520-537.
- やまだようこ. (2000a). 喪失と生成のライフストーリー：F1 ヒーローの死とファンの人生. やまだようこ (編著), 人生を物語る (pp.77-108). 京都：ミネルヴァ書房.
- やまだようこ. (2000b). 人生を物語ることの意味：なぜライフストーリー研究か?. 教育心理学年報, 39, 146-161.

(2002.6.30 受稿, 2003.11.28 受理)