



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（1）

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鈴木,卓治, 松田,恵示 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/131964

教職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（1）

鈴木卓治*・松田恵示**

体育科教育学分野

(2012年6月28日受理)

SUZUKI, T. and MATSUDA, K.: A Study on the Re-Construction of the“Employment characteristics”in Teacher Education from the View of the Clinical Pedagogy (1). Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 64: 163-167. (2012)

ISSN 1880-4349

Abstract

Through clinical research, this paper attempts to re-construct the “Employment characteristics” as practical workers in teacher education. In this paper the theoretical and situational actuality of “clinical-pedagogical” study is explained as follows. Through examination of three leading ideas of the Clinical Pedagogy; clinical psychological one, social scientific one, and hermeneutical one, hermeneutical idea is proved to be actual from the view of “theory-practice” relationship in pedagogy. Consequently, the aim of this paper is to explain the importance of changing the conventional context for another to discover the hidden meanings under the clothing of conventional context in interpreting problems analytically by focusing on the discourse involved, and then to indicate the possibility that a discursive reformation can dissolve. Based upon the foregoing, the clinical research points out the re-examination of the relation between children and teacher, and the importance of the narrative in educational practices.

Key words: teacher education, clinical research, clinical pedagogy, narrative, educational practices, practical workers

Faculty of Art & Design, Osaka Seikei University, 3-10-62 Aikawa, Higashi Yodogawa-ku, Osaka-shi, Osaka 533-0007, Japan

Department of Health and Sports Science, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究は、解釈学的な臨床教育学の学理論をもとにして、大学教育における教員養成課程の高度化のために、今日求められる教職教育の課題を検討していくことを目的に行った。特に、教職教育における専門職性の再構築に関する問題を焦点化した。この課題に対して、臨床教育学領域における3つの方法論的立場を検討した上で、解釈学的な臨床教育学の有効性を示した。論証の中では、学校現場における子ども（の問題）をめぐる経験の語り（方）に着目し、教員志望の学生そして教師の成長へ向けて、教育の「意味」を掘り起こす解釈作業を通じ、通念化した手持ちの教育観や子ども観を変換していくことの重要性を提示した。同時にまた、今日の学校現場での教育活動においては臨床教育的な発想と実践が必要になっていることを課題提起した。

* 大阪成蹊大学 (533-0007 大阪市東淀川区相川3-10-62)

** 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

1. はじめに

今日的な学校教育改革の方向性として、分かる授業を行い確かな学力を育成させるために効率的な授業と学習法開発が求められ、この要請に応えるために教員養成課程の高度化を図ることが教師教育領域における一つの重要な課題となっている。⁽¹⁾しかし学校現場では、学力問題のみならず現代社会の文化状況に深く関連する病理的な問題も発生し、これらの問題はもはやどの子どもにも起こりえる事象と捉えられるようになってきている。筆者（鈴木）のこれまでの学校現場（教諭、県教育委員会・指導主事）における生徒指導・教育相談活動、そして現在研究者として、各教育委員会主催の教育研究会での担当講師および事例研究会（ケースカンファレンス）におけるスーパーバイザー活動を通じて得られた諸経験から、従来の教育観や子ども観では対応が困難な問題に苦しむ教師が多く、教職年数の多いベテランといわれる教師ほど悩みは深いという実感を持っている。⁽²⁾実際に教師は、発生要因の複合化した問題に直接かかわる者としてその任に当たる訳で、まさにこの場面において教師としての「専門職性」が鋭く問われると考えられる。小論では、以上の現状認識と課題意識から、解釈学的な臨床教育学の学理論をベースにして、教職教育における「専門職性」の再構築のために、今日求められる教職教育の課題を検討していくことにする。合わせて、現在教育養成系大学・学部において実施されている「教育支援人材認証制度」について、その発展へ向けて寄与する視点を提示していきたい。⁽³⁾

2. 教師の「専門職性」と臨床教育学の方法論

教育学領域では近年、臨床教育学が注目を集めており、『教育学研究』誌でも臨床教育学または臨床をキーワードとして特集が組まれている。⁽⁴⁾日本における臨床教育学の立場や方法（論）は多様で、それら相互の交流もまだ十分とはいえない状況にあるが、現時点では次の三つに類型化できるだろう。

第一は、①臨床心理学の理論と技法を用い、子どもの問題行動を分析しその解消を図ろうとする立場で、その実践形態としてスクール・カウンセラーの活動が挙げられる。⁽⁵⁾

第二は、②社会病理学の理論をもとに、学校や学級（クラス）そして家庭内の人間関係を分析し、その病理を誘発する集団のメカニズムを解明しようとする立場で、主に非行やいじめが研究対象とされている。最

近では福祉学との連携を模索しているが、臨床研究レベルでの独自性は十分ではないといえる。⁽⁶⁾

第三は、③教育哲学や教育人間学の立場からの研究で、教育場面で生じる理解困難な問題を手掛かりに教育の「意味」を解釈学的手法によって発見しようとする試みである。この立場は、既成の教育関連諸理論の応用を目指していわば理論から現場へ向かうのではなく、逆に学校現場で発生する（特に差異的で周縁的な）問題事象から「意味」を探索する中で、教師の手持ちの教育観や子ども観の再編成を目指している。⁽⁷⁾

教職教育における「専門職性」の再構築について、臨床教育学領域における方法（論）上の三つの立場を関連づけると、③の「意味」発見のプロセスを重視する解釈学的な臨床教育学の立場が、その学問的貢献の可能性が高いと現時点で考えている。今後さらなる研究の蓄積を要するが、他の二者との簡略な比較検討を行うのであれば、次のことが指摘できる。まず、②の社会病理学と福祉学の知見を導入し、その有機的な連携を可能にするシステムを通して教育病理の予防を目的とする立場は、マクロレベルの制度論に終始し、当初から教師のあり方についてはその構想自体に組み込まれてはいない。また、①の臨床心理学の手法を直接応用する実用的な立場は、功利的な要求に対し早急に応えるものとして、折からのカウンセリング・ブームも手伝い学校現場では人気が高く、本領域の主流になっているとあってよいだろう。しかしこの立場には、問題を抱える子どもを矯正や治療の対象として捉える等、問題の病理性を強調する余り教師としての直接的なかわりを抑制し、その結果教師のもつ実践力の不能化を招く危険性があることを否定することはできない。さらに、“気になる”子どもの調査や監視そして事前の予防的な指導を強いる状況を学校現場に誘起させ、教師（集団）の危機意識を一層募らせてしまうと考えられる。危機管理策としての目配りを実際に強化することは、つまり子どもとの教育関係における信頼性や有機性を衰退させ、当の子どもが発信するシグナルの感知を益々困難にしていくことが危惧されるのである。

これら二者の立場は、上述のように、学校現場に対して既成の学理論の直接的な応用を目指す点で同類であり、また共通して教師のあり方を問う視角を欠いているといえる。とり分け①の立場については、問題発生の要因を個々人の性格特性に全て還元して捉えようとする（問題理解の）“心理主義化”を招くとする批判があるものの、学校現場では教師の研修においてもカウンセリングの理論と技法の習得が督励されている

実情が散見される。しかし、子どもとの関係性のあり様に着目すれば、カウンセリングの場においては相互的な関係性が機軸的な基盤とされる一方、教師と子どもの教育関係においては「本質的に非対称性が含まれる」ことに留意が必要である。⁽⁸⁾ なぜならば、教育関係におけるこの非対称性を前提に置くと、カウンセラーと教師はそれぞれの諸活動において子どもとの関係を築く立脚点が明らかに異なり、教師がカウンセリング理論に全面的に準じることには十分慎重であることが求められるからである。したがって、カウンセリング理論を借用せずに、子どもとの個別な関係性の中から実践を対象とする“反省”を立ち上げようとするならば、その手掛かりを実践者である教師自身の「言葉」に求める方法が導き出される。教師の語る「言葉」に着目し、その語られる経験のテキスト化を方法原理に据える解釈学的な臨床教育学こそが、方法論として教師の依拠する立場を直接“反省”し得る学理論だと考えられるのである。⁽⁹⁾ (*以下の論述における臨床教育学の表記は、解釈学的な臨床教育学の謂として用いることにする。)

3. 今日求められる「意味」探索的な発想と実践

教師が(子どもの)問題を語るその語り方に考察の視点を定めるならば、制度化された既存の分類用語(不登校、いじめ/いじめられ、暴力等)や最近では疾患概念や発達障害概念を用い、教育病理の枠組みに集約させる「筋立て」によって語られる傾向が依然として根強いといえる。⁽¹⁰⁾ 「筋立て」に注目する理由は、問題を“新たな”「筋立て」によって「語り直し」作業を通じ、一義化した問題理解の相対化を図ることによって(通念化した教育観によって隠蔽されていた)「意味」の掘り起こしを試みるという臨床教育学の実践原理にある。問題の語り方をテーマ化することは、つまり問題とその語り手である教師(学生)との関係を焦点化することであり、この関係を成立させているのが言葉の働きによるものとまず位置づける。そして、陳腐化した語りの「筋立て」を変換させることによって既成の「意味」の変換を促し、同時にまた教師(学生)の自明化した教育観に対してその変換を仕掛けるという方法論的な戦略をもつのである。したがって、医療モデルをもとに問題が語られる傾向については、一方で、問題理解の一元的な規格化と教育の「意味」の一義的な平準化が学校現場に広く進行している実情を示すものといえる。また他方では副作用的に、危機管理的な発想から、情緒的な“ふれ合い”を

重視する“こころの教育”を強調するスローガ的な語りを増産しているといえるだろう。学校現場に身を置き子ども(の問題)に直接かかわってきた筆者(鈴木)にとっては、学校教育に対して“教育の危機”が語られるだけ一層、教師の日常的な思考と行動を畏縮させ、子どもの教育にかける実践エネルギーを削いでいると思われる。

実際にそうであるならば、教師にとって今最も大切なことは、先に述べたように、問題を負の事象として一義化して捉え、その解消に向けた対応マニュアルの習熟(事態の性質と緊急性に応じてその必要性は認めるものの、当初から最優先事項とするものではないとする臨床教育学の立場をここで強調しておきたい)ではないだろう。必要かつ重要な思考法とはむしろ、子どもが引き起こす一見非教育的な、場合によると反教育的でもある問題を、固有な存在としての子どもの何らかの「意味」を表現しているという問題理解に立つことだと考える。この解釈学的な問題へのかかわりを通じ、代替不可能な子どもの個別性に遭遇する過程は、直線的でも劇的な変化でもなく、“早急に事態を収束させたい”といった誘惑に抵抗しながらの漸進的な過程であるように思う。つまり、子どもへのかかわり方を工夫し、よく観察し、新しい事象に気づいていく経験の積み重ねによって、子ども(の問題)を語る「筋立て」が徐々に変容し、問題が発現させる多義的な「意味」を少しずつ見出していく発見的な過程といえる。すなわち、今日の学校現場に求められるのは、問題の即刻排除的な解決志向を積極的に断念し、問題発生を教育の“新たな”「意味」出現の一形態と捉える臨床教育学的な発想であり、この発想にもとにした子ども(の問題)の「語り直し」だと考えられる。

以上のように、子どもをめぐる現今の問題は従来の教育観において解決されるべき問題ではなく、むしろその教育観自体が逆に問い返される有意味な“出来事”として、教師の日常的な教育活動の中に正当に位置づけられることが必要だといえる。つまり、教育の「意味」を掘り起こす解釈作業を通じ、通念化しそして惰性を被った問題理解の枠組みを見直し手持ちの教育観の変換を図ろうとする臨床教育学的な実践が、教師というその「専門職性」の内実の獲得につながるものと考えられるのである。

4. 教員養成課程の高度化へ向けた体験の「意味」の問い直し

近年、学校現場の危機的な状況に対応するためには

教師の専門的な力量を高めるべきとの主張がなされ、大学における教員養成課程も、その方向での改編がなされつつある。その際、専門的な力量という語句で意味されているのは、「学力向上」のために教科を「教える」能力であり、そして「こころの教育」のための「カウンセリング・マインド」や臨床心理学的な技能であることが多い。これらの技法的な力量が不要であるとはいわないまでも、教師の「専門職性」が果たしてそれらに尽きるのかどうか、そして今日の学校現場が確かに抱えている困難に対しそれらが実際に通用するのか、単なる対症療法に終りはしないのか—このことは、改めて真摯に問い直されるべき課題といえる。

教職教育における「専門職性」指向の中で、先に述べたように、学生が学校現場に出向き学校ボランティアやスクール・インターンシップといった位置づけで、教育実習以外にも現場体験を豊富化させようとする傾向が強まっている。教員志望者が子どもと接する体験を豊かにもつことは望ましいことではあるが、しかしこの現場体験指向はまた、ともすれば安易な体験至上主義に陥らないとは断言できないだろう。重視すべき点は、上述した臨床教育学の立場からは、学生自身にとっての体験の「意味」を問い直すことだといえる。そして、「意味」探索の成否は体験の量ではなく“質”であって、体験をどのように振り返って“反省”するのかがより実践的な課題として浮上してくる。現在の現場体験指向が、この点にどの程度考慮した内容であるのかは疑問の域にあり、この疑問はそのまま従来の教員養成課程にも向けられるといえる。つまり、たとえ学生が恵まれた環境の中で現場体験を積み重ねているとしても、その体験の“反省”に対し「専門職性」の再構築を課題意識化した指導過程を欠くのであれば、その体験が本当に充実した内容とは到底いえないと考えられるのである。

教員養成課程における（教育実習を含む）現場体験とは、教師になるための第一次的な基礎条件を習得する準備教育といえる。教師になるための基礎条件としては、一面的には、学校現場での教育活動に必要な知識と方法技術が身につけていることといえるが、大学における養成段階の教育において教師像の完成を求めることはできない。教育実習を長期化して経験を豊富化させることが教師養成の充実につながるかのように主張される場合が今日多いものの、その思考の根底には安易な専門主義的な教職観または経験を積み上げ（自然と）教師になれるといった楽観的な体験至上主義が潜んでいるといえないだろうか。学校現場の諸課題を短絡的に教師養成の課題へ結びつけ、養成段階での教

育内容をさらに肥大化させることについては、まさに慎重に検討すべきであろう。したがって、大学での教職教育においては、学生の体験を改めて丁寧に“反省”し直す必要があり、その方法（論）として臨床教育学の学理論が有効に機能すると考えられる。臨床教育学の立場とは、再度確認すれば、教育という「現実」の存在を素朴に前提するのではなく、教育が教育をめぐる言説によって「構成」されていると考える社会構成主義的な視点を援用し、（広い意味での）語りの言説分析を通じて、当事者にとって生きた「意味」を問い直そうとするものである。⁽¹¹⁾つまり、学校教育に対する学生の認識の“深まり”や実践の“進歩”は、自身の教育活動の「語り直し」の過程と相即的と捉えるのであり、それ故、学生の現場体験をミクロレベルで「質的」に検討するのにふさわしい方法論だと考えられるのである。⁽¹²⁾

5. おわりに

今日、教師が直面する（子どもの）問題は確かに深刻な事態であるが、それは見方を変えると教育・研究が進展するためのエネルギー源であり、教育・研究の解体と再編を仕掛けるチャンスでもあるといえる。もし深刻で面倒な問題が、実は、学校の体質や教師の意識と行動を転換させる“スイッチ”の役割を果たすと考えるのであれば、これまで論述したように、教師の関心と活動は、子どもが引き起こす深刻な問題が解消すればそれでよいということではなく、むしろ子どもにおいて現れている理解困難な“出来事”が物語っている未知の「意味」を探り出すことに向けられることが大切だと考える。

厄介な問題に対し実際に身をもって取り組むことによって、（学生そして）教師は実践的な知見を身につけて成長の道を歩んでいく。そして、子どもにかかわる者の成長が学校システムを内側から変容させ、学校を子どもについての“新しい”情報を発信する拠点として再興させることができると思う。その基礎的なトレーニングを、臨床教育学は現場体験の反省つまりコンサルテーションという形態で担うことが可能だと考えている。それは、カウンセラーの真似事をする教師を育てることではなく、教育の危機的な事態において、教育の「意味」と子どもにかかわる者の「役割」を“再発見”できる、いわば自己提案の能力（capacity of self-projection）をもった教師を養成することにつながるといえる。今後の課題は、「教育支援人材認証制度」等を活用した現場体験を通し、教育の

「意味」を発見する能力をもつ教師養成へ向け、より実効性のある「経験の省察プログラム」を開発することだと考えられるのである。

引用文献一覧

- (1) 日本教育学会特別課題研究委員会『「教師教育の再編動向と教育学の課題」研究収録<2>』日本教育学会 2006年。特に、第1章「学校現場からみた教師の困難と教師教育の課題」(pp. 1-52.)の中で報告されている事例研究を参照。なお、教職教育における現場体験の豊富化について、中央教育審議会の「教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ」が発表した骨子案(Ⅲ. 当面の改善方策～学校・教育委員会と大学の連携・協働による高度化の項目)に「学校ボランティアなどの実習の充実を図るとともに、学校ボランティアを教育実習の参加要件とすることなどにより、いわゆる『実習公害』を是正する」(2012年2月14日発表)と明示されている。
- (2) 現在筆者(鈴木)は、京都府教育委員会および同府長岡京市立教育支援センター(教育相談研究部門)が主催する事例研究会等において指導助言を行っている。
- (3) 筆者(鈴木)の所属校では現在、2011年1月に教育支援人材認証協会よりプログラム認証を受け、所属校の教員志望者を含む大学生および地域社会の高校生や社会人に対して認証資格である「こどもパートナー(学校教育支援)」,「こどもサポーター(学校教育支援)」の普及に鋭意努めている所である。
- (4) 「日本教育学会第58回大会報告: 課題研究『臨床教育学』の動向と課題」『教育学研究』日本教育学会 第67巻 第1号 2000年 pp. 84-91.
- (5) 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店 1995年.
- (6) 新堀通也『教育病理への挑戦—臨床教育学入門—』教育開発研究所 1996年.
- (7) 皇紀夫『「臨床教育学」とは』和田修二・皇紀夫『臨床教育学』アカデミア出版会 1996年 pp. 33-80. なお、教育社会学の立場からの批判的な(再)検討については、次の論文を参照。酒井朗「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィの可能性—『新しい教育学の創造』と『問題への対処』をいかにして同時達成するか—」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第3号 2002年 pp. 2-12.
- (8) 田中毎実「臨床的教育理論と教育的公共性の生成」『教育学研究』日本教育学会 第67巻 第4号 2000年 p. 38. なお、学校現場における問題理解の“心理主義化”を取り上げた事例研究については、次の拙論(鈴木)を参照。鈴木卓治「問題事例の解釈に関する『臨床教育学』的考察—School Counselorによる問題解釈の検討とその課題克服へ向けた方法論の提示—」『東北教育学会研究紀要』東北教育学会 第5号 2001年 pp. 15-28.
- (9) 臨床教育学の立場による現場体験の反省については、経験のテキスト化に関わる課題がまず第一に挙げられる。試論レベルでの記述スタイルに関する研究については、次の拙論(鈴木)を参照。鈴木卓治「問題事例のテキスト化に関する『臨床教育学』的考察—教育の『意味』論的再生へ向けた事例記述の作法をめぐって—」『(平成16年度～平成18年度 科学研究費補助金基盤研究C 研究成果報告書 課題番号16530506)臨床教育学的・エスノグラフィ的・物語論的教育研究の展開—学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み—』2007年 pp. 153-160.
- (10) 伊藤茂樹『「心の問題」としてのいじめ問題』『教育社会学研究』第59集 東洋館出版社 1996年 pp. 32-33.
- (11) 現実の言語的かつ社会的構成については、次の文献を参照。また同論考は、教育問題の捉え方つまり語り方についての心理主義化傾向に対し、批判的な視座形成の手掛かりを与えてくれる。野口裕二「社会構成主義という視点」小森康永・野口裕二・野村直樹編著『ナラティブ・セラピーの世界』日本評論社1988年 pp. 17-32. なお、「構築主義」の他に「構成主義」とする訳語があり並存する状況にあるが、千田の論考によれば、両訳語の背景にある思潮を理解することによって、使い分けはある程度可能である。千田有紀「構築主義の系譜学」上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房 2001年 pp. 1-41.
- (12) 教育実習における体験の反省に関するフィールド研究については、次の拙論(鈴木)を参照。鈴木卓治「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討(4)—『語り直し』の契機をどこに求めれば良いのか?—」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第7号 2012年 pp. 5-20.