

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 (3) :

教育問題の「意味」発掘へ向けた事例研究

鈴木卓治^{*1}・松田恵示^{*2}

体育学分野

(2015年6月29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(3): For Discovery of the Overlooked Meaning on Educational Problems in the field through the Study of Case Description. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 67: 169-175. (2015) ISSN 1880-4349

Abstract

Through clinical research, this paper attempts to re-construct the “Employment characteristics” as practical workers in teacher education. 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. The clinical research points out the re-examination of the relation between theory and practice, and the importance of the narrative in educational practice. We need to investigate the organic structure of discourses carefully. So we would try to discover the overlooked meanings from the view of the Clinical Pedagogy.

Keywords: clinical research, teacher education, narrative, clinical pedagogy, reflective practice

Department of Physical Education Studies, 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、大学教育における教員養成課程の高度化へ向けての基礎的な課題を探究するために行ったものである。本論ではまず、学校現場で実際に発生した問題の事例解釈を通し、通念的な教育観によって問題解釈が一元化される傾向が強いことを示し、類型化され規格化された解釈に揺さぶりを仕掛け、自明化した教育理解の枠組みの変容を促すためには、学校神話的な文脈で問題を解釈することを積極的に断念する所に、問題を考察する出発点をおく思考法が求められることを指摘した。そして、問題の発生を教育の“新しい”意味の出現と捉え、教育問題の通念的な解決・解消のイメージや危機管理的な解釈文脈を変換しその差異化を図ることが、今日の学校教師（そして教職志望者）の“より実践的な”教職教養・問題解決手法として必要になっていることを課題提起した。

*1 大阪成蹊大学 教育学部 教育学科 (533-0007 大阪市東淀川区相川3-10-62)

*2 東京学芸大学 健康・スポーツ科学講座 体育学分野 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

1. はじめに

今日の社会が専門主義化の時代とも呼ばれるように、学校教育においても様々な改革を通して制度面そして内容的において専門化と細分化が進行している。その結果、学校教育の意味と機能が変質し、学校の存立する基盤と教師であることの意義の問い直しが迫られているといえる。⁽¹⁾ 学校教育の危機が叫ばれて久しいが、それは制度的なシステム上の危機という側面を持ちながらも、より根本的には教育事象の理解が通念的な一義的解釈に陥り、学校教育の意味が空疎になっているという“教育の意味の危機”であると考えられる。⁽²⁾

学校現場では一方で、児童生徒（以下、子どもと記す）の病理的な教育問題に直面する教師に好評なのは、スクールカウンセラーの配置とカウンセリングブームの影響を受けて、臨床心理学の学理論にもとづく心理（学）言説と対応法を学ぶ研修である。しかし教育上の病理は、単純化して捉えられる心理現象ではなく、現代日本の文化と社会と生活様式に対し、子どもたちが突きつけている、より全体的で根源的な一人の人間の存在にかかわる問題と考えられる。他方、わが国の教育学関連の研究は、高度に分化することによって相互の疎通性を欠き、総じて伝統的な教育（学）理論は教育の現実とうまく応えられないように思う。言いかえれば、従来の教育（学）研究は教育の現実と交差していない所で行われ、教育問題が複雑化し深刻になればなるほど、学校現場とのかい離現象が一層露わになっているといえるだろう。

このような状況のもと、現今の教育問題に対し具体的に向き合うために、実践と理論との連携を図る臨床教育学の研究領域が誕生している。⁽³⁾ 実際の学校教育に携わる者の一人として筆者（鈴木）は、臨床教育学を教職教育そして教師支援のための新たな教育研究方法として期待をよせ、斯学の学理論をベースとした研究を行っている。⁽⁴⁾ 現在の臨床教育学の研究動向は、専門領域としての「臨床」の概念規定と方法論について討議が続けられており、先行研究の多くは（臨床）心理学や社会学そして福祉学の専門家によるもので、現場の教師と研究者が共同し実際に苦慮した問題を対象とする事例研究の積み重ねが待たれている。もし臨床教育学の研究が、教育上の問題を解決するための技術（技法）を諸学から導入し応用を図る研究に終始するならば、学校現場に先述のような悪しき専門主義を招くことになり、結果として危機管理意識をさらに募らせることになるといえる。したがって、子どもをめぐる教育問題を解決対象として限定的に考えるのではなく、問題の発生を教育の新しい「意味」出現の一形態と捉え、教師の子ども理解の型の更新を図る契機とするような問題観そして教育観が重要になると考える。

そこで本稿では、以上の現状認識と課題意識から、記述（テキスト化）した問題の解釈を通し、教師の教育理解の枠組みの再編成を志向する解釈学的な臨床教育学の立場で、実験的な事例解釈を行っていくことにしたい。ただし小論のなかで試みていく教育の意味の発掘作業が、主観的な判断の積み重ねに近いものであり、見出された意味がどのような妥当性をもつか判断できないのではないかと、という批判が想定される。しかし解釈学的な臨床教育学の立場が、「教育を教育諸（科）学によって分解し、そのようにして部分化された教育の現実を実証科学的な手法によって分析しようとするものではない」とし「教育の意味理解を革新する新しい「筋立て」を、「問題」において出現させよう」とする、いわば主観的な試みにおいて実践的であることを主張する点において、先の批判は適当ではない。⁽⁵⁾ つまり、旧来の教育（学）研究の依拠する実証科学的なパラダイムを超える“新しい”パラダイムを切り拓く可能性を、解釈学的な臨床教育学は真摯に模索しているといえるのである。

2. 事例解釈のあり方について—心理主義化した問題解釈の文脈の転換—

心理療法家や精神科医が子どもを診察する場合、その目的が治療に集中されるため、子どもの抱えている（かもしれない）病を診断し症状の類型化を図り処方をする。その際、治療法として確立された処方が明快であればあるほど、患者が医療の専門家に対して疑念をもつことはほとんどないであろう。しかしここで注意が必要なことは、病因の究明と除去という観点からの治療者の見立てが、子どもの個別的な心身の異常を一般化することであるならば、他の誰でもないその子ども自身の唯一の自分史（人生の物語り、ライフストーリー）が捨棄されてしまうという事態である。クラインマン（A. Kleinman）は、病気の経験そのものに注目し、治療者の抱く疾患（disease）と患者やその家族が抱く病（illness）の二つに分けて考え、人間の苦悩そして患うことの意味を探索している。⁽⁶⁾ 彼は、この医学モデルをもとに解釈された疾患とは区別して、当事者である患者によって解釈され意味づけられた説明モデルつまり病いを援助者が丁寧に聞き取ることを重視している。なぜならば、疾患は単一の因果関係を明らかにするために医療

の専門家によって外側から構成されるのに対し、病いは家族や本人といった当事者によって内側から構成されるといえるからである。そしてさらには、病いの説明モデルは疾患の説明モデルとは一致しないにせよ、当事者にとっての真実性として尊重されるべきであるからである。この意味において、一人ひとりの子どもは、日常を織りなす多様な関係性の中で生活しており、病いを抱える子どもには病むに至るまでの固有のストーリーをもっているという問題解釈の視点をもつことが教師にとって大切だといえる。教育問題を病理的な観点から捉えるいわば“心理主義化”の傾向が進む今日、確かに学校と医療機関が連携を強めることは必要である。しかし、子どもの問題を治療者の眼差しで捉えようとする時に見過ごされてしまう他でもない“その”子どもの語る固有のストーリー、つまり子どもの物語りに耳を傾け、未だ語られていない語りをもとに、医療モデルに支配された問題解釈の文脈を転換させることによって、教職（教育）の専門性を再考しその意義を再発見することは、極めて重要な取り組みになると考えられるのである。

3. 問題事例について

学校現場で実際に発生した問題としてとり上げるのは、3年前に筆者（鈴木）がスーパーバイザーとしてかかわった高校3年生の事例である。つぎの問題事例は、2学期に突然問題を起こした生徒（男子）とのかかわりをテキスト化したものであるが、その記述方法は一刻も早く問題の原因を追究し現場からの問題解消を求めるような、因果関係を中心とした医学モデルによる記述ではない。つまり早急な価値判断を留保し、教師自身が無意識に想定してしまっている危機管理の筋立てとは異なる出来事を中心に記述している。なお、生徒のクラス担任（相談者）の了解のもと、本事例の主旨がそこなわれない範囲で生徒本人が特定されないよう、細部に改変を加えた部分がある。

不定期に行なう生活指導で、引っかかるようになった生徒がいる。フード付きのジャンパーを着ているAである。これまであまり目立つ生徒ではなかったが、9月くらいまでは襟からフードを出しながらも学生服を何とか着ていた。しかし11月に入ってから、堂々とジャンパーのままで登校するようになった。案の定「あの生徒はどうなっているんだ」と、遠回しに私（相談者）に聞いてくる教師が出はじめた。担任としては、少し注意すれば「はあ〜い」と気の抜けた返事をして直ぐに制服を着るし、それほど反抗的でもなかったもので、これまで大目にみていた。すでに大阪の服飾関係の専門学校への進学が決まっていて、最新の流行ファッションには誰よりも詳しいことを進路の個別面談で熱く語っていたこともあり、せいぜい自己主張の一部だろうと思っていた。

11月中旬、昼休みにクラスへ行ってみると、やはりジャンパー姿で談笑していた。和やかな空気を荒立てないよう「A、ちょっと……」と手招きをし、廊下へ一緒に出て「あのなあ、そのフード、どうにかなんねえのか……」と静かにいうと、目を伏せ口をきつと結んで黙ったままだった。放課後に場所を変えて話を聴いてみようとも思ったが、何か言い出しにくいことが胸に一杯詰まっているような苦しい顔をしたAを前にして、つぎのようなことが頭の中を駆けめぐった。“今この場を逃したら、聴くチャンスがなくなるかもしれない、きっとAはジャンパーのことをきちんと聴いてくれるのを待っていたのでは……、いや他の生徒もいるこの場では聴かない方がいいか……”。Aの口もとが少し動きだし何かいい出しそうだったが、一向に口を開けようとはしなかった。言おうか言うまいか迷っている様子にAに迫るように、敢えて語気を荒くし「そろそろちゃんとせんと、これで（注意されるのは）何回目や！」といった。すると見る見る顔を紅潮させ「あのお……トラウマなんです……」と返ってきた。意表を突くこの返事に、最近の流行り言葉をもち出し、私をからかおうとしているのかと一瞬思った。しかし強ばった面持ちには、ふざけた様子など少しもなかった。今聴いた言葉は、身体から真面目にしほり出されたものであることが、肌を突き刺すように感じられた。それから私は、Aの物語りに耳を傾けた。

Aによると、5人兄弟の長男として幼い頃から両親に厳しく育てられ、悪いことをした時には父にひどく殴られたことを「今でもはっきり覚えている」。でもそれは、父の仕事（鉄工所）の後継ぎとして期待されていたからと思っていた。いつの頃からか、父の視線をいつも意識しながら生活するようになった。中学生くらいから背後に誰かいると、その人にじっと視られているような気がし、どうしても落ち着かないということがあった。最近になって後頭部から耳の辺りまでフードで覆うとすごく安心することが分かり、夜、寝るときにもフードで頭を覆うと熟睡できる。それからたまたまテレビでトラウマの番組をみて、なぜ自分がこうなってしまったのかが納得できた。でもいつまでもフードに頼るわけにもいかず、かといってどうしていいか分からず、以前から興味があったリスカ（リストカット）もしてみたが、途中で怖くなって止めた。そして「でも、僕の不安がトラウマって分かったら、絶

対、このスタイルじゃだめだと思うんです！」と、左手首の傷跡を私に見せつけるようにぐっとさし出した。

トラウマという言葉を使って、自分とフードの関係を物語るAの語りの勢いと、分かってほしいと懇願するような眼差しの鋭さに圧倒され、私は黙して聴くことしかできなかった。それからしばらく、間があった。担任としてその場で適切な指導をしなければと、とにかくあり合せの言葉で「じゃ、指導部の先生に異状届けを出して、しばらく様子をみようか……」と言うしかなかった。この時、私のなかに“トラウマ”と“リストカット”そして関連して“死”という三つの言葉が刻みこまれてしまったように思う。これらの言葉とAの強ばった表情が、私の身体全体にのしかかり、Aに対し気軽に声かけができなくなってしまった。つまり、かかわることへの重さになってしまった。

それから緊急に職員会議をもち、自殺の可能性もあるのでAには刺激を与えないようにし、保護者には心療内科へ行くよう慎重に勧めることとなった。このように、Aの問題には学校全体でかかわる体制がとられたが、病院での診察は本人が強く拒んだため、それ以上はあれこれ言うことはできなかった。

その後、何回か進路の件を口実にしてAを呼び出してはみたが、私が服装について口走ると話をすぐにさえぎり、「しばらく様子をみる」という初めに言われた言葉を盾にして、頑として話を続けようとしなかった。それからのAは、時おりフードを完全に頭から被るようになった。12月の最初の休日明けには、髪を脱色して登校してきた。それとなく理由を聞くと、初めは「親戚の結婚祝いです」とうそぶいていたが、「今、家が大変なんです。婆ちゃんとおかんが大ゲンカしていて、そのストレスを俺たちにぶつけてくるんです。それで、ムシャクシャしてやっちゃったんです！」と、よくぞ聞いてくれたといわんばかりの調子で語った。この受け答えの妙な明るさにあっ気を取られ、返す言葉が見つからなかった。立ち往生している私を楽しんでいるようなAを見つめながら、このようなAとのこう着した関係を動かしていくためにはどうすれば良いのか考えた。いっそのこと校則違反という理由で叱りつけてしまおうかと思ったが、リストカットの前歴をもち、教頭からは「刺激を与えないようにして見守る」よう言われているので、遣るせない気持ちで柵越しにAを見ていることしかできず、接ぐ言葉がどうしても見つからないままにいた。その間、気づかれないように左手首を目で探した。傷口が次第に癒えてきているのを横目で確認することができた。この時、ひょっとするとAの悩みは別のことに変わったのではないかと直感した。黙ったままの私を前にしてAは、「(他の先生は)何も言わないで目をギロギロさせて見ているだけ」で「(自分は)見放されているんかなあ……」と淋しそうに言った。金髪としょんぼりした表情の暗さとの落差が印象的だった。翌日には黒くはしたが、私の探りを入れるような声かけは、わざと聞き流している様子だった。無機質のような私の言葉は、全て空しくAの手前で落ちてしまっている気がしてならなかった。

4. 問題事例の解釈—意味の発掘作業—

スーパーバイザーの活動を通して筆者(鈴木)は、学校内外の教育環境の変動によって教師の存立の基盤が揺らぐなかで、学校現場では教師として一体何ができるのかが混とんとし、“教育する勇氣”が次第に失われつつあるという実感をもっている。問題事例にそくしていえば、Aの問題を硬直した危機管理の一義的な文脈だけで対応し問題の早期解消を図るのではなく、つぎに示すように、異なった視点で別の文脈による解釈ができたのであれば、本人と保護者についての理解が深まることによって、Aとの関係性に進展が生じる可能性があったといえる。この点において、社会通念としての教育問題とは早急に解決・解消が求められる負の事象であるが、問題を「その事象を「問題」とみなすその教育観に抵抗し、その確定性を揺るがせ、その偏りを暴露するとともに、「問題」において開示された、もうひとつ別の、異なる現実、「非」日常を学校の日常に対峙させることによって、教師の手持ちの教育観の「脱中心化」を迫る」と捉える解釈学的な臨床教育学の発想は、教育の意味の発掘(発見)へ向けて有効な問題観となるといえる。⁽⁷⁾つまりこの問題観は、類型化され規格化された一義的な解釈に揺さぶりを仕掛け、自明化した教育理解の枠組みの変容を促す問題解釈の基盤になるといえるのである。この臨床教育学の実践原理をもとに問題解釈を行い、通念的な解釈への囚われや新たに発掘できる教育の意味を示していきたい。

(1) 問題解釈の文脈の変化と構造

まず見出される一点目は、Aへのかかわり方を方向づける問題解釈について、学校(管理職である校長や教頭)、教師集団、クラス担任(相談者)といった三者の観点で考えると、問題解釈の文脈がつぎのように変化していったと

ということである。当初は、教師集団が制服を着用していないという理由から“ジャンパー＝校則違反”という文脈で解釈し、指導の対象者として注意するよう担任に要請してきた。つぎにAの語りから、生死にかかわる事態が明らかになり、学校としては“トラウマ＝リストカット＝自殺の危険性”という緊急度の高い危機管理の文脈に全てのかかわりが統制されていくことになった。つまり、自殺の未然防止のために学校と家庭に危機管理体制が敷かれ、刺激を与えないためにジャンパーの問題は不問にすることにしたのである。その後のかかわりから担任は、“金髪＝明るさ＝問題の変化”という新たな文脈によって解釈し、“未だ明かされていない事柄＝未だ語られていない言葉”を求めてかかわり方を変えようとした。しかし、担任は直接Aへかかわることにより、言動の変化に気づくことによって新しい解釈を模索できる関係にあったが、学校全体としては強力な危機管理の文脈による問題解釈にもとづく硬直した対応に終始せざるをえなかった、といえる。このように、Aへのかかわりの全てがこの文脈に統制され、他の文脈で解釈することを強く拒ませることになったのである。つまり、問題を解釈する文脈は“あれか／これか”の二分法的な選択以外はなく、したがって事例における現実には二つの意味（正／反）でしか捉えられない構造になっていたといえるだろう。

事例からは、問題解釈の文脈が排他的に一元化してしまう危険性を指摘できるが、近藤もまた、教師には教職の経験をつみ重ねることによって教育の現実を認識する視野が一元的に固定し、教育問題に対して一義的な解釈に陥ってしまう傾向があることに留意を促している。^⑧ 教師の抱えるこの視野狭窄化の課題は、教師自身が学校社会の通念としての教育観に一元的に囚われてしまうことに原因の一つがあると考えられる。この通念としての教育観とは、教師集団のもつ教師文化や学校社会のもつ学校文化、そして今日の日本社会全体に流布している“こころの教育”や“生きる力の養成”など、暗黙の価値が付与された教育言説とがそれぞれ混合して構成された教育全般にわたる一般化した見方・考え方と捉えることができるだろう。現場の教師は、前反省的な通念としての教育観によって、認識や価値判断の自明の枠組みとして実践が基礎づけられるとともに、同時にまた自らの実践が大きな制約を受けていることに自覚が必要である。つまり、問題へのかかわりから（あるいは、問題がないと思いついて問題を見出し）自己の教育観を鋭く問い直し、自明化した問題解釈に対して常に批判吟味の検討を加えることが求められる。例えば、今日の大きな教育問題となっている不登校が、どのように解釈されてきたのかといった意味づけの変遷を概観してみると、その必要性がわかるだろう。^⑨ 不登校現象は当初、単に家庭環境に原因を求めるという個人病理の文脈で語られていた時期から、次第に学校や社会全体の社会病理の問題としてより大きな枠組みによって解釈がなされるようになった。そしてまた、子ども自身の個別的な発達段階の問題という捉え方もなされるようになり、後追的に解釈する文脈が変化してきている。その具体的な対応についても、初期段階においての“心理的な医療を施す”という治療的な文脈から、現在では不登校のもたらす価値的な側面を強調し“豊かな不登校をさせる”といった人間形成論にもとづく文脈によって解釈がなされることから、教育問題の解釈と意味づけには歴史性があるといえる。したがって教育問題を解釈する際には、通念としての教育観に囚われた思い込みや決めつけの危険性を意識化することによって多様な文脈による意味づけを試みるのが大切なのである。

（2）学校における関係性と場の連関構造

第二に、教師－生徒の関係性を中心に考えてみると、学校生活のなかでの基本的な関係性は、権威的關係、対話的關係、応答的關係の三つに大枠で類型化できるだろう。まず権威的關係とは“教え、注意する教師”－“教えられ、注意される生徒”の関係つまり学校生活のなかにおける日常的でいわば通念的な指導関係といえることができ、授業場面や指導場面を構成する関係性である。つぎに対話的關係とは、権威性が薄れ教師と生徒の間に上下の差が（あまり）ない水平的な横の関係で、授業以外の休み時間や放課後に対等に言葉を交わす場面を構成する関係性である。そして応答的關係とは、様々な問題をめぐって生徒の問いかけに端を発する相談場面を構成する関係性である。この応答的關係では、生徒の語りを教師は聴くという関係にある。学校において生徒は、多様な人間関係の中で生活しているといえるが、教師は、様々な場面においてこれら三つの関係性を相互に浸透させ、かつ自在に転換させながら生徒とのかかわりを結んでいくことが求められるといえる。

事例にそくしてこの関係性を考えると、当初は服装を注意するという生活指導の文脈で解釈がなされ権威的關係のかかわりが始まり、Aの物語りを聴き始めた時点では応答的關係が結ばれたといえる。しかし、物語りの内容が生死にかかわる事件性を帯びた事柄であり、学校全体が危機管理の文脈による解釈によって、かかわりは急速に“保護

する教師” - “保護される生徒” という学校内では特別な配慮を要する治療的關係に変転していったといえる。その後、頭髪を脱色して登校した際にはAの語りを聴くことによって問題が質的に変化すると直感し、さらに理解を深めようと対話的關係を軸に応答的關係を結ぼうとしたのであるが、その試みは最終的に、強力な危機管理の壁に阻まれてしまったといえるだろう。

問題の未然防止を図る危機管理の発想から、権威的關係を基調として学校システムを機能させようとする自己防衛的な傾向が強い現在、学校における教師と子どもの關係性の内実を考察すると、子どもの物語りを聴くという応答的な關係性を結び、子どもの抱える問題を探りその意味を考究していく意味探索的な志向性をもつ解釈実践には重要な意義があるといえる。しかしまた、応答的關係の根幹をなす聴くという行為は、聴くことによって生じる負担を引き受けることによって、子どもの固有の意味世界に分け入ることになるという点に、教師は明確な自覚をもつことが必要であろう。例えば、権威的關係において聴くということは、子どもに対し一方的に自白を強制する事情聴取であり、教師は負担の最も軽い關係のなかに身を置いていることになる。他方、応答的關係においては、語りの相手（聴き手）として選ばれた教師は、同苦し、共に考え、子どもの問いかけに真剣に応じる責任を引き受けることになるのである。この場合、教師の権威性は作動せず、一人の人間として教師は応答を迫られるといえる。事例にそくして考えると、Aの物語りを聴くことによって、“語られた現実＝トラウマとリストカット＝特別な保護”を引き受けることになり、その“現実に伴う責任＝自殺の未然防止の責任”を負うことになったのである。さらに、物語りを聴くことが“校則違反の公認”と受け取られ、いわば物語りを通してトラウマという用語が担任の思考回路のなかに入り込み、少しずつ危機管理的な思考と判断へ方向づけていったともいえる。このようにトラウマがリストカットと結びつくことによって、Aの自殺を連想させる衝撃的な意味を獲得し、事態をさらに深刻化させ、問題を“命の危機”以外の文脈で解釈することを許さない状況をつくり出したのである。その結果、教師としてかかわる領域が限定され、かわりは治療という“専門”的な医療分野に引き渡されてしまう。この時点でAは、学校のなかで普通に生活しながらも、病める者としての例外的で特権的な立場に置かれることになる。以上のような過程を経て、Aの問題は最終的に治療次元に囲い込まれることによって、教師からのかかわりが厳しく制限されていったといえるだろう。

また権威的關係は、学校システムを機能させていくために欠かすことのできない關係性であるが、日常的にこの關係が全面的に作動してしまうと、学校は取り締まりの厳しい監獄のような場になってしまう。この關係性のもとの子どもは、常に教師という管理者の監視の眼差しにさらされる対象となるが、教師の示す権威性に対し子どもは敏感であることが多い。事例をあげれば、ある中学校の不登校気味の生徒は、職員室を“恐怖の間”と呼び、教師にとっては自分の居場所として何気ない感覚で使用している空間が、この生徒にとっては“自分たちを管理・指導する権力が集中した一大拠点”という意味に満ちた場になっていたというケースがある。学校のなかの様々な場が、生徒にとってどのような意味を帯びた空間なのか、またその場で相手となる人が、生徒にとってどのような意味をもつ人なのかに着目することは、学校における場と人の關係性をもつ多様な意味の連関を掘り起こし、教育理解を深化させていく手がかりとなるといえる。再び事例をあげると、ある高校の保健室や購買室は、一部の生徒からは“サロン”と呼ばれ、学校のなかで最も気が休まる空間となっているケースがある。これらの場では、教師からの管理の眼差しを意識する必要がなく、生徒としての立場（役割）を一時的に脱して職員と気軽に言葉を交わすことのできる対話的關係が結ばれていると考えられる。とりわけ保健室へは、現象的には身体の異常を訴えて来室するのであるが、その訴えの深層にある“聴いてほしい”という想いに応じてくれる人のいる場は、応答的關係の生まれる場になると考えられる。

このように、従来、学校組織のなかで周縁的な位置づけがなされてきた例えば保健室や購買室を、意味発掘という観点から捉え直した場合、教師と子どもの間にある意味の落差に気づくことになり、重要な意味空間として場の見直しを図ることができる。そして学校のなかの差異的な意味空間としての各々の場は、子どもとのそれぞれ異なる關係性を生み出し、その場にいる人との対応關係をつくっているといえる。したがって場については、単に物理的な空間を設け人員を配置すればことが足りるのではなく、その場にいる人の構えつまり子どもに応じる相手がどのような關係性を結ぼうとしてその場に居合わせるのかが重要となる。つまり場が關係性をつくり、逆に人が場を成り立たせるという“人をして場が語らせる”という連関構造にあるといえるだろう。したがって、通念的な指導關係から教育の日常を一義的に見立てるのではなく、様々な場（面）において關係性を柔軟に転換させながら、子どもの物語りを聴くという応答的な構えを教師がもつことが、教育理解の深化へ向けて大切な一つの要件になるであろう。

5. おわりに

教育の日常において問題の存在を前提とする解釈学的な臨床教育学の学理的な立脚点には、学校のなかに問題という“病い”を抱えることによって、その“病い”へのかかわりを通して現実の教育に対する理解が「抽象的観念的な独断的把握に落ちこむ」ことを回避するという「一病息災」的な発想をうかがうことができる。⁽¹⁰⁾ これまで論述してきたように、現在の学校社会全体に広く浸透している言説の多くは、教育問題がゼロであることを前提とする文脈で教育を語っており、端的に言えば“雑菌ゼロの無菌室”のような学校を理想化し、年々危機管理意識を強化する傾向にあるといえるだろう。もしそうであるならば、今日の学校社会に必要な考え方は、問題が全くなくなった状態が学校の危機克服であり再生であるといった、学校神話的な文脈で問題を解釈することを積極的に断念する所に、問題を考察する出発点をおく思考法だと考えられる。つまり、問題の発生を教育の“新しい”意味の出現と捉え、教育問題の通念的な解決・解消のイメージや危機管理的な解釈文脈を変換しその差異化を図ることが、今日の学校教師（そして教職志望者）の“より実践的な”教職教養・問題解決手法として必要になっているといえるのである。

引用文献一覧

- (1) 前回の考察（鈴木卓治・松田恵示「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（2）—学校現場における問題解釈のコンテクスト変換へ向けた事例研究—」『東京学芸大学紀要』第66集 2014年 pp.71-81.）においても指摘したが、学校現場へのカウンセリングや心理・精神医療領域にかかわる知見と技法の波及については、この専門主義化の動向に留意しながら、学校教師の「専門職性」を改めて問い直すことが大切である。Ivan Illich et al, *DISABLING PROFESSION*, Boston, 1977.（尾崎浩訳『専門家時代の幻想』新評論 1984年 pp.7-52.）
- (2) 教師の教育実践の多くが、主観的な体験主義や“ふれあい”あるいは“共感”といった情緒的な人間関係論に集約されて論じられ、また子どもによる犯罪として扇情的な報道がなされる事件については、その多くが“こころの教育”や“危機管理の徹底”といった文脈によって解釈されていると考えられる。この現状は、教育の意味が排他的に一元化し、教育を語る言葉の空疎化が広く進行していることを示すものである。社会学の立場からの言説分析については、つぎの文献を参照。
今津孝次郎「教育言説を読み解く」今津孝次郎、他編著『続・教育言説をどう読むか—教育を語ることばから教育を問いなおす』新曜社 2010年 pp.1-23.
- (3) 解釈学的な臨床教育学の学理論をもとにした問題解釈の有効性と実践課題については、つぎの小論で検討した。鈴木卓治・松田恵示「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）」『東京学芸大学紀要』第64集 2012年 pp.163-167.
- (4) 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において、スーパーバイザーの立場から指導助言を行っている。また関連して、大阪市教育委員会から委嘱を受け、大阪市立桜宮高等学校（体育科及びスポーツ健康科学科）の学校改革にともなうコア学科カリキュラム作成委員会（ヒューマンマインド部会）の担当アドバイザーとして、主に道徳教育領域の授業の構想および実践にかかわっている。
- (5) 皇紀夫「『臨床教育学』とは」和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会 1996年 pp.35-39.
- (6) 江口重幸、他訳『病いの語り—慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房 1996年 pp.3-37.（Arthur Kleinman, *THE ILLNESS NARRATIVES: Suffering, Healing and the Human Condition*, 1988.）
- (7) 皇 同上書 p.47.
- (8) 近藤は、教師が年令を重ねるにつれ、常に思春期に生きる子どもとの間に明確な距離が生じ、子どもとの関係に大きな変化が訪れることによる関係のつくり直しの重要性を訴えている。そして特に、子どもとの“新たな”関係をつくり出す上で、二つの危険性があることを示す。それは、「①子どもからの自然な尊敬に基づく合理的な権威として立つのではなく、権威であることそのものを認めさせようとする、あるいは権威であることそのものに価値を置く「権威至上主義」的なあり方や考え方が生まれる危険、②子どもの抱く戸惑いや模索や楽しさを共有することを可能にする自然な基盤が失われることによって生じた子どもとの関係の隙間に、儀式執行者や権威としての新たな役割関係が全面的に侵入する危険」である。この指摘は、教師が実際に子どもへのかかわりのなかで察知し、関係性を見直しつつ問題解釈の文脈を変換させていくために重要である。近藤邦夫『教師と子ども関係づくり』東京大学出版会 1994年 p.150.
- (9) 佐藤修策『登校拒否ノート』北大路書房 1996年 pp.315-316.
- (10) 上田薫『人が人に教えるとは』医学書院 1995年 pp.203-229.