

## 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 (7)

—— 教師教育における“解釈学的な”省察モデルの意義と可能性 ——

鈴木卓治\*<sup>1</sup>・松田恵示\*<sup>2</sup>

体育学分野

(2019年6月19日受理)

SUZUKI, T. and MATSUDA, K.: Study on the Re-Construction of the “Employment characteristics” in Teacher Education from the View of the Clinical Pedagogy (7): Significance and Expected Possibilities of the “Hermeneutical” Reflection in Teacher Education. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 71: 95-100. (2019) ISSN 2434-9399

### Abstract

Through clinical research based on the hermeneutical idea, this paper attempts to re-construct the “Employment characteristics” as practical workers in teacher education, and to consider the change of the teachers’ role as a result of arranging new professionals, such as school counselors and school social workers into Japanese schools. People in modern society have changed their ways of thinking and the value of school education has been changed dramatically in the world. So school teachers must get deep knowledge of the phenomenon of education and change their old concept of the education into the latest concept of the education. But these works are very difficult tasks. To overcome these difficulties, we would try to discover the overlooked meanings from the view of the Clinical Pedagogy. Now school teachers have to re-build their educational relationships with children and other school teachers. For that purpose, everything must begin by raising their awareness of the educational practices. 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 the hermeneutical reflection. Finally to cultivate discovering the hidden meanings-oriented mind is also raised as an important issue. Thus Narrative Inquiry by the hermeneutical reflection is a crucial approach for research of reflective practice, and has the potential to bring in a different perspective to Japanese educational research and teacher education.

**Keywords:** clinical research, teacher education, hermeneutical reflection, 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究明しその克服を果たすために行ったものである。本稿では、まず、教育実践にかかわる技法と理論に限定して教授する従来の養成段階での準備教育や現職教育では不十分であることを示し、教師が自らの経験をテキスト化しその解釈を通して教育の意味を究明・発見する必要性を訴えた。つぎに、この“解釈学”にもとづく省察モデルにおいては、自己の経験を教育の意味の所在と連関を開示する素材として言語化し“物語る”ことが、教師に“覚

\*1 帝塚山大学 全学教育開発センター (631-8501 奈良市帝塚山7-1-1)

\*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)

醒”をもたらす決定的な課題になることを示した。最後に、今日の学校教師に求められていることは、教育の日常に定めて自己の経験を真摯に省察することにより「教師であること (being a teacher)」の意義の内実を獲得することであるという存在論的な課題提起を行った。

## 1. はじめに

学校教育がさまざまな病理的な事象を呈して久しい今日、教職教育そして教師教育にかんしては、脱学校 (deschooling) 論の流行や教育改革論の高まりのなかで、その一層の充実が期待されている。そして、このような論議の潮流のなかで学校や教師のあり方が鋭く問い直しを迫られているところに、現今の学校教育論の特徴があるといえる。筆者らがこれまで検討してきた研究テーマとする「教師の“専門職性”の再構築」にかかわる考究課題をより大きな歴史的観点からとらえれば、近代社会の発展とともにその機能を拡大・拡充させてきた学校に対し、ポスト・モダン論の台頭や脱工業化・高度情報化社会の進展のなかで、学校の役割を批判的に再生することが求められているといえる。いい換えれば、“新たな”文化論的・人間形成論的な地平において学校教育の意味を再発見し、その営みをより広い意味の連関において解釈することが、教育関連の諸学に要請されているといえるだろう<sup>(1)</sup>。したがって学校教育のあり方にたいする今日の問いかけの中心は、制度論的なハードの側面のみならず、むしろ本質的には、学校教育制度に内在するソフトの基底部に向けられていると考えられる。例えば“実践知”あるいは(本稿で着目する解釈学的な臨床教育学が探究課題とする)“臨床知”と表現されるように、教育の「ここと今」つまり“現場”や“関係”の問題として、教師と子どもの“日常性”が改めて注目されているのである。今日の学校教育への学問的な関心は、このように学校教育の営みとその所産とを既成の学校論や教育論の枠組みではなく、より全体的な教育の意味の連関において解釈しようとする点に、一つの傾向を認めることができるといえる。本稿では、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た教師教育研究のあり方を試論的に提示していくことにする。

## 2. “意味”の探求に基づく教師教育研究の再興

高度情報化社会の出現による社会文化的な環境の変動と高齢化社会におけるライフスタイルの変化にともない、知識基盤社会の到来が現実のものとなって久しい。教育という営みはもはや、単に子どもと大人の世

代間関係における固有の事象ではなくなり、教育の場(機会)と課題そして教育そのものの意味は、生涯を通じたライフサイクルの視点に立ったより全体的な人間形成の文脈において探求されることが必要になってきている。教育をめぐる課題の多様化と多元化によって教育そのもののスタイルの変化が強く要請されるなかで、これまで教育活動の中核を担ってきた学校教育の役割は必然的に相対化されることになるが、しかしこの相対化とは学校の役割を無用化していくのではなく、むしろその役割を再発見し学校のあり方を教育の意味の連関のなかに改めて位置づけ直すことが重要だといえる。つまり、学校教育の批判的な再生を図るという作業が、今日の教育関連の諸学にたいし切実に求められていると考えられるのである。

知識基盤社会にふさわしい説得力のある教育構想がまだ見えてこない現在、学校で発生する問題事象への的確な対応に欠ける教師への批判の高まりは、学校の存在意義の問い直しを強く迫るものであるが、より端的に言えば、学校そして教師のあり方が、それを支えている教育の意味もろとも鋭く問われているといえないだろうか。この状況をふまえば、かつて経験しなかった困難な問題群にとり組むなかで教師は、教育における“新しい”意味を自ら発見していく以外に、学校の存在を正当化・正常化する道はないと考えられる。長時間労働の課題を含めまさに教師受難の時代ともいえる今日、教師は子どもをめぐる諸問題にまき込まれ厳しい現状と批判に対峙しつつ、自らの実践を真摯に「省察 (hermeneutical reflection)」し手もちの教育にたいするとらえ方(教育観・教職観)を更新・深化させることによって始めて、学校教育に“新しい”意味を見いだすことができると考えられるのである。“高度専門職業人の養成”の今日的な要請にかんし筆者らは、教育の意味を探求する省察モデルを通して応えることを構想している<sup>(2)</sup>。いい換えれば、解釈学的な臨床教育学の手法をもとにしたこの教師教育論のねらいは、教師教育の課題を、養成教育段階を中心とする考え方から現職教育の段階へ展開することにより、これまで中心的な課題として追求されてきた教職の「専門性」の差異化を図ろうとするところにある。つまり後述するように、教師自身の日常の経験をテキストとしてその解釈作業を通し、学校を場とする教育の意味を“現場”から究明・発見し、当事者である教師が

「教師であること (being a teacher)」の意義を自ら獲得していくことに“伴走者”として積極的にかかわろうとする試みなのである。

### 3. 教職の「専門性」を問い直す

教師養成は基本的には、教育のスタイル・内容・方法といった教育活動に求められる技法の習得という機能的な実際面にかかわる教科教育領域と、子どもの理解やコミュニケーションな態度の育成などのいわば教師としての知見の涵養にかかわる教職教養領域との二領域から構成されているといえる。そして理念上は、教科教育と教職教養の“統合”として教職の専門性が想定されてきた。しかし教職の専門性が実際に論議される際は、その多くが前者の領域つまり教科の理念にもとづく教授方法の実践的な指導能力が対象とされ、教職教養としての専門性は教育実践の後景に退いているといえる。実践的な指導能力が主となり教育にかかわる教養が従となることは、理念的に両者の調和の必然がどのように説かれても、教師養成が専門職の教育であるかぎり不可避であろう。もっとも両者の調和をどのようなイメージでとらえるかによって見方は異なってくるが、筆者らは専門性をメタファー的の一つの“風景”として見ている。つまり、教職における実践的な指導能力が実用的な性格をもっていることから、その部分が教育の前景で活動するのにたいし、教職教養は学校現場での経験をもとにして涵養されてくる未・分節 (articulation) 的な全体であり、教育活動を教育活動として佇まいあるものにしていく“背景”の役割を担っていると見なすことができる。前景と背景とはもとより一体であって不可分の関係にあるものの、前景の強調がともするとより広い生活世界へと通じる背景や地平の存在を見えにくくし、教育の世界をそれとしてあらしめている背景を見失わせることになる。教育 (の世界) という風景の構成に根本的にかかわるのが教師の教育観だといえるが、教育にたいする見方の内実は単なる主観でもなければ客観でもない、独自の「意味」付与の関係にあると考えられる。解釈学にもとづく臨床教育学の立場からは、教育の世界とは生活世界がそうであるように、未・分節的な場での子どもと大人の関係において成立しており、多義的に解釈することが可能な世界といえる。そして教職の専門性とは、このような意味の連関の一つの分節であり、教職の専門性それ自体が単独で実体的に存在するわけではないといえるのである。

今日の知識基盤社会にあっては、学校教育にたいす

る知識の高度化と効率的で的確な教授・学習法開発の要請は一層強くなり、今後も教職の専門化はこの要請に応えるために教師教育の重要な課題であり続けると予想される。しかし、教師の専門職性を強調する論点には同時に、専門化がもたらすマイナスの事象への視点、つまり教育の世界がもつ多義性を単純化して一元的に理解する (専門化するとはこのことを意味するのであろうが) 危険にたいする自覚を含んでいなければならないといえる。教職の専門性にかんする考察は、したがって専門性に内在するこの両義的な特性を常に意識化することを通してのみ、先に述べた“新たな”意味の連関において理解することが可能になると考えられる。そして教師教育における専門主義化の強化については、学校現場につきのような事態を招くことに留意が必要と考えられる。つまり“教師とは科学的で客観的な情報や知見の媒介・伝達者である”と自ら規定することによって、本来、多義的で多元的な役割の担い手である教師の役割は一元化され、この種の専門主義的な教職観が、今日の学校教育への過大要求とそれゆえの教育不信がもたらす教師受難の状況から目をそらさしてしまうのである。いい換えれば、直面するさまざまな課題を自身の課題領域から意識的に外してしまい、退却的な専門性におとしめてしまうのである。このような教職の役割の自己限定は結果的に、多価的で相対的な価値観のなかでゆれ動く子どもの生きられる世界を、その多元性と多様性において受け容れるという、教師にとって不可避の主體的な課題を放棄することになってしまうといえる。さらにいえば、受験レースに勝利するという当面の“実利的”な課題のみ応じることによって辛うじて自己のアイデンティティを保つという、受験分野の“専門的”な教師を養成することになってしまうことが危惧されるのである。しかし皮肉なことに、教師の一面的に矮小化された専門性は、教育のもう一方の当事者である子どもによって厳しく批判されている。つまり学校と子どもの生活世界に生起するさまざまな病理的な事象は今日、もはや例外的なものではなく誰にでも起こりえる問題と見なされているが、しかし教師もまた同時に当事者であることから、この問題場面においても教職の専門性がまさに問われているといってよい。学校現場における問題事象は、このように教職の専門性のあり方を鋭く問うものであり、単純に解決・解消の対象と限定的にみなされるのではなく、むしろ思考を反転させ教師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、つまり教育の意味の連関の“新たな”分節を可能にする一つの手がかりとして位置づけることが

重要だといえるのである。筆者（鈴木）のコンサルテーション（スーパーバイズ）活動の経験をもとにしていけば、不登校やいじめなどの問題にとり組むなかで、従来の子ども理解の枠組みではもはや理解できないことを実感する教師が非常に多くなってきており、ベテランといわれる教師ほど苦悩が深いという実情にある<sup>(3)</sup>。子どもの問題をめぐるこのような状況におかれる教師には、子ども理解のための“新しい”視点と方法、そしてこれまでの生徒指導や教育相談が必要としたものとは“異質”のエネルギーが求められていると考えられる。今日の教師教育において最も大切なことは、以上のように、教職の課題を個々の教師の態度・技能の問題に還元し対処療法的な意味で専門主義化することを積極的に断念するところから、教職の“専門性”についての問い直しをスタートさせることだといえる。

#### 4. 解釈学的な臨床教育学にもとづく省察モデル

大学において教師を養成する教職教育とは、教師になるための第一次の基礎的な条件を習得する教育であり、いわば教育の世界に“入る”ための準備教育といえる。この教育は全ての職業教育と同じく専門家教育であり、一般的な意味での教養教育とは異なる内容と構造をもち、先に述べたような専門主義化のマイナスのベクトルを内在しつつ学校という場での教育活動に必要な技法と知見を教える教育といえる。教師になるための条件が何であるかをここでは論じないが、この養成段階の教育において教師の完成品を求めることはできないし、また求めるべきでない<sup>(4)</sup>と考える。昨今、実習を長期化して教育経験を豊富化することが教師養成の充実に結びつくかのような議論が高まっているが、この思考法の根底には専門主義的な教職観、あるいは経験を重ねれば教師になれるという安易な体験主義がひそんではいないだろうか<sup>(5)</sup>と問い返す必要がある。いずれにしても学校教育の今日的な課題を教師養成の課題として短絡化し、養成段階での教育内容をさらに肥大化することには慎重でなければならないだろう。教師教育の課題は養成段階での充実もさることながら、むしろ端的にいえばそれ以降における継続教育のあり方にあると考えられる。つまり、教師養成をそれ自体で完結した教育システムとしてとらえるのではなく、現職教育という継続的でより開放的な教育の系において検討を進めることが必要であり、そのような新しい教師教育のシステム構築が目指されなければならないと考えられるのである<sup>(4)</sup>。

一般的に現職教育とは、学校現場におけるすべての研修や研究活動を指しており、より実践的で効力のあるスキル習得から教育理論の学修・構築にいたるまで極めて多様な内容をもった、継続教育としての教師教育の中核をなすものといつてよいだろう。現職教育の現とは、その字義が“見える”の意味をもつことから、学校現場とは教育の実際が見えるところであり“教育という風景”のあるところといえる。そして教師は、その風景を見る者であるだけでなく同時に、教育という風景を構成する者でもある。教師はつまり、教育の現われの観察者であるとともに教育を現わす当事者でもあるという“二重”の役割を担う点においてこそ、教職固有の特性を認めることができるだろう。この二重の役割の交流によって涵養される教育観は、教師の手持ちの知見にもとづき教育の風景を解釈することを可能にし、教師の判断と行動を的確なものとして自身の教育実践を意味づける働きをなすといえる。学校現場での身をもっての経験から形成される教育観は、教師が活動するための概括的な見取り図の役割を担い「苦勞して獲得された長大な経験連鎖を、いわば短絡させることによって負担免除する」機能をもつといえる<sup>(5)</sup>。意識しようとしまいと学校現場に身をおく教師はこの種の教育観を既に身につけていて、この“見えざる骨格”ともいえる教育観こそが教師の活動を安定したものへと熟成させ、ある状況に“教育”としての意味を与えていると考えられる。教職の専門性の高度化へ向けては、このような学校文化・教師文化的な観点にもとづく継続教育が不可欠であり、現職教育の充実と系統的な展開が今後のメイン・テーマの一つになるといえるだろう。しかし他方では（教育）人間学が指摘するように、この負担軽減の原理にもとづく安定した教育観によって教育の現実を見るがゆえに、必然的に教師は教育の現実が発現している“意味の多元性”を見いだすことが妨げられ、身につけた教育観の视界に入りきらない事象は“無”意味な事象と見なしてしまう点に留意が必要である。つまり、教育の世界における意味の連関のネットワークの精緻化が教育の現実を一面化し、その多様な位相を見えにくくするのである。このように、経験をつみ重ねることによって培った“豊かさ（熟練性）”がもたらす偏りと狭さ、さらには固定化と自明化による意味の隠ぺいという事態を注視し、経験のもたらす理解の“固さ”から開放する試みが、解釈学的な臨床教育学にもとづく教師教育の主要な研究課題であり、この「意味」探索的な手法・観点において、旧来の教師教育（現職教育）との課題意識の相違があるといえるだろう。

## 5. おわりに——「専門性」の高度化へ向けた解釈学的な手法

本稿において試論的に示してきた教師教育とは、これまで述べてきたように、養成教育の延長や現職教育の補完を意味するのではなく、これらの教育の方向とは逆に、教育の世界から一旦放れるための教育を明確に意識しテーマ化している点がその特徴といえる。比喩的にいえば、“教育の世界から出て、再び教育の世界に入る”ための教育ともいえるだろう。つまり、教育の世界をそれとして意味づける手もちの教育観から教師が一旦放たれることによって、教育の世界とそこで形成された教育観をより広い人間形成の地平において解釈し直し、学校教育や教職の意味を新しい連関において発見しようとするのである。具体的にいえば、経験のテキスト化によって自身の教育観に距離を設定し、その教育観に浸透している“偏見”や“幻想”そして“欺瞞”を排除するのではなく、逆にそれらを多様な教育の意味の連関の中に引き出して批判することによって相対化を図り、教職の意味を“主体的”に再生させる試みなのである。したがってこの段階ではじめて、解釈学領域にかかわる教職教養が教師教育の中心的な課題として浮上してくるといえる。

解釈学的な教職教養とは、教育活動にかんする知見の獲得へ向けた養成段階の、いわば教育の世界に入るための教養のことではなく、逆にそれは経験をつんだ教師に求められる教養といえるだろう。つまり既に身につけている（因習化した）教育観を破り、教育の既存の世界から出て既存の教育観を刷新・深化させるために必要な教養なのである。具体的にいえば、現時点での教師の立場や見方から一度、意識して放れ、そして再び教育の世界へ入るといって、自己否定を経ての自己受容といった“非連続的な覚醒”の経過をたどることができ、まさにこの過程のあり方が教師教育における究明課題になると考えられる。したがって、教育の意味が子どもの人間形成の過程において分節してくる（現）場を子どもと“分かち合う”ことが可能になるのは、教師が教師でありながらも同時に教師の立場や役割から解き放たれているという、自己を客体視できる自由の体現者である場合だといえるのかもしれない。教師は教師としての役割の遂行者である時に、専門家であるだけでなくその役割に対して自由な態度をとりうるといって意味においても、すぐれて教育的な存在ということができ、教育の意味の発見を可能にする要件としては、教師のこのような“開かれた”態度を挙げることができるだろう。そして今日的に要

請される教職教養の内実とは、臨床教育学が試みているように、学校現場における子どもの問題事象を教育の意味を発見するためのテキストとして位置づけ解釈するという、個別事象の人間学的な解釈の手法によってもたらされると考えられるのである<sup>(6)</sup>。

以上のように本稿で課題提起した教師教育のあり方とは、教育にかかわる技術や知識そして理論を教える教育ではなく、経験を教材としてテキスト化しその解釈を通して教育の意味を解明していく現職教育なのである。そしてこの教育においては、自己の経験を教育の意味の所在と連関を開示する素材として言語化し“物語る”ことが、教師に“覚醒”をもたらす決定的な課題になるといえる。さらに、ここでの（大学の）研究者の役割とは、教師が自ら教育の世界を超えて“新たな”教育の世界へ入るための“聴き手”として同伴者になることである。教師と研究者が協働して教育を物語りそして意味を探索・発見する作業によって、教師が自己の教育観の“主観的な偏り”に気づき、一度否定する過程をくぐり抜け“新たな”教育の世界に入ることが期待される。学校現場における子どもの個別的な問題状況についての地道な（物）語りの工夫（テキスト化とその解釈）が、したがって教師の意識と行為をたえず問い直しその教育観にたいする再構成への道を拓くことになり、さらには教師教育の研究課題である「理論（theory）—実践（practice）」関係への基礎づけに寄与することにつながると構想されるのである<sup>(7)</sup>。

## 引用文献

- (1) 教員養成をめぐる現今の改革論議においては、教科指導面に大きく傾斜した有用性と即効性を重視する観点を相対化し、その脱中心化を図ることが必要だと考えられる。実際に大学教育において教師教育改革にとり組む岩田は、「近年の日本における学部段階での教員養成教育のカリキュラム改革は相当に「実践」重視の方向で進んできているものの、同時に「4年間」で教育しうることの限界をも露呈しつつ」あるとし、「<体験—<省察>の往還をカリキュラムの中に豊富に取り入れようとする、どうしても専門科学の学修が減少し、科学性を欠いた情緒的（あるいは精神主義的）な<省察>に傾いてしまう」と指摘する。そして「単に定式的な技術に習熟するだけではなく、その時々々の教育現実を自ら捉え、自ら課題を見いだして、自ら判断して対応できる教員を養成することを企図する際、今一度「大学における養成」の持っている二つの意味—最先端の研究に裏打ちされた教育と、幅広いリベラル・アーツを

もって教員を養成すること—は今後さらに重要性を増してこよう」と予想する。(岩田康之「教育改革の動向と教師の「専門性」に関する諸問題」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』勁草書房 2008年 pp.31-48.) 今後の改革の方向性には、この論究にあるように、広い意味での理論面に重心を移動させ“教育の理念”の再確認・再生につながる教育学的思考のあり方や教職観の養成をテーマ化することが重要になってくると考えられる。

- (2) 一連の研究成果については、つぎの拙論を参照。

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(6) —事例解釈の再文脈化(re-contextualization)による子ども理解の深化の試み—」『東京学芸大学紀要』第70集 2018年 pp.113-121.

同著者「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(5) —実践事例研究の「意味」論的再生へ向けて—」『東京学芸大学紀要』第69集 2017年 pp.159-165.

同著者「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(4) —子どもの「語り」に着目した事例解釈の可能性—」『東京学芸大学紀要』第68集 2016年 pp.185-190.

同著者「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—」『東京学芸大学紀要』第67集 2015年 pp.169-175.

同著者「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キ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.

同著者「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.

- (3) 鈴木卓治「方法としての臨床教育学に関する覚書(2) —教師に求められる“新たな”教育学的思考の基盤形成へ向けて—」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第13号 2018年 pp.11-16.

同著者「方法としての臨床教育学に関する覚書(1) —なぜ“語り(Narrative)”に注目するのか：学校現場における経験から—」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第12号 2017年 pp.9-14.

同著者「教育問題の「語り」の変換と「意味」の復興—学校現場における問題事例を基にした臨床教育学的考察—」『関西教育学会研究紀要』関西教育学会 第1号 2001年 pp.30-43.

- (4) 養成段階の教師教育の課題としては、まず第一に教育実習

のあり方が挙げられるだろう。この課題にたいして筆者(鈴木)は現在、奈良女子大学および同大学院の実習生による授業を参観し、その授業後に行った指導教員を交えての反省会や研究授業の合評会に参加するなどのフィールド研究を行っている。同大学附属小学校を実習校として教育実習を行った学生を対象とした最近の研究の状況および成果については、次の拙論を参照。

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(5) —教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて—」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 研究紀要 第8号 2013年 pp.5-16.

- (5) Gehlen, A., *Anthropologische Forschung*, 1961. (亀井裕・滝浦静雄訳『人間学の探求』紀伊國屋書店 1970年 p.120.)

- (6) 解釈学的な臨床教育学にもとづく子どもの問題事例のテキスト化にかんする記述方法については、次の拙論を参照。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 日本学術振興会 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.

- (7) 本稿での課題意識との関連において、教育実践の省察にかんする海外の研究を一瞥すれば、ホリー(Holly, M. L. H.)とマクラレン(McLoughlin, C.S.)そしてスマス(Smyth, J.)の論究が参考となる。これらの論考においては、前者では研究者の示す「公的理論(public theories)」にたいし、実践者である教師が経験をもとに理論化する「私的理論(private theories)」をより重視して「理論—実践」関係へ検討を加えている。そして後者では、「生きられた経験(lived experience)」の省察にもとづく実践の理論化(前者の論考と関連づければ「私的理論」の獲得)によって教師の成長を図ろうとしている。

Holly, M. L. H. & McLoughlin, C.S., *Professional Development and Journal Writing*, in Holly, M.L.H. & McLoughlin, C.S., eds., *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer Press, 1989, pp.259-283.

Smyth, J., *Teachers as Collaborative Learners*, Open University Press, 1991, pp.83-88.