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（8）：教師教育者の専門性の高度化へ向けた手がかりを求めて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-11-18 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/2309/159778

東京学芸大学紀要　芸術・スポーツ科学系　72: 135－142，2020.

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（8）

―― 教師教育者の専門性の高度化へ向けた手がかりを求めて ――

鈴　木　卓　治*1・松　田　恵　示*2

体育学分野

（2020年6月17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 (8) : Look for clues to the Advancement in Professionalism of Teacher Educators. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 72: 135−142. (2020)　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 the advancement in professionalism of teacher educators and their professionalization.

Keywords: professionalism, professional development, hermeneutical reflection, reflective practice, narrative inquiry

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，大学教育おける教員養成課程および教師教育者の専門性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，子ども（の問題）理解の研究領域においてナラティヴ・アプローチが活況を呈している現況を踏まえ，物語論にもとづく解釈に関連した学理論の来歴について，当時の学問的動向と斯学の課題意識をベースに整理した。つぎに，ナラティヴ・アプローチによる解釈が子ども理解の深化につながる有効な方途となる可能性を，原理的に考察した。そして最

＊1　帝塚山大学全学教育開発センター（631-8501　奈良県奈良市帝塚山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　東京都小金井市貫井北町4-1-1）

後に，学校現場での事例研究の実情にたいし批判的な検討をくわえ，子ども（の問題）とのかかわりから教師であることの意義と役割を存在論（ontological）に“再発見”することを支援・可能にする（養成段階を含む）教師教育のあり方が求められているという課題提起を行った。

キーワード: 専門性，専門性の高度化，解釈学的な省察，省察的実践，ナラティブ研究

1．はじめに

近年の学校現場では特別支援教育の進展にともない，広汎性発達障害（pervasive developmental disorder）などの発達障害関連の診断名（症状名）が浸透してきている。それにしたがって，児童・生徒（以下，子どもと記す）の問題にたいし，疾患（disease）を中心にその理解を図ろうとする事例解釈が確実に多くなっている[1)]。いわば“子ども理解における医療化”傾向にたいして留意が求められるのは，治療的な枠組みによって示される診断名は子どもの現実を構成する唯一のものではなく，その一部に過ぎないという点である。この解釈視点を欠くのであれば，対象とする子どもとその家族を医療者側が考える治療的ゴールに一方的に従わせようと“教育”し，ケースによっては早期に医療機関と連携しなかったことを非難する結果に終わり，副次的に深刻な問題を生じさせてしまうことになりえるだろう。今日の（子どもの）問題理解に大切なスタンスとは，（緊急の対応が必要なケースを除いては）疾患に焦点化させる求心的な一義的な解釈ではなく，問題理解の深化にともない教師や家族の意識と行動が変容することにつながる解釈，つまり“遠心的”な多義性を究明する解釈志向だと考えられる[2)]。

また一方で近年，医療や看護をはじめ心理・ケアの臨床場面に，語りすなわちナラティヴ（narrative）という新しい思考スタイルを取りいれようとする動きが活発になっている。それは，Narrative-Based Medicine や Narrative-Based Nursing に関連する論文や著作の発表および教育プログラムの開発となって現れている[3)]。さらには，家族療法におけるNarrative Therapyや医療人類学（Medical Anthropology）を経由した物語論もあり，全てをまとめてＮＢＭ（Narrative-Based Medicine）またはナラティヴ・アプローチと呼ばれている[4)]。

小論では，筆者（鈴木）の教職経験（教諭，県教育委員会・指導主事）そして学校現場でのフィールド研究からえられた課題意識をもとに，まず子どもの問題理解をめぐり，主にその物語論にもとづく解釈に関する理論の来歴について，1970年代後半から北米で展開された医療人類学の基礎概念と，その後の解釈学や意味論さらには物語論へ移行する経過を編年史的に概観する。つぎに，ナラティヴ・アプローチによる解釈が（子どもの）問題の理解深化につながる有効な方途となる可能性を原理的に考察する。そして最後に，解釈学的な臨床教育学（Clinical Pedagogy）をもとに学校現場での事例研究のあり方へ検討をくわえ，教師教育者の“専門性（professionalism）”の高度化へ向けて今日的な課題を提起していくことにする[5)]。

2．人間科学・医療領域への解釈学的・物語論的な思考スタイルの波及

1977年，精神科医であり人類学者でもあるクラインマン（Kleinman, A.）は，論争喚起的な論文「*Depression, somatization and the “new cross-cultural psychiatry”*」を発表した[6)]。この論文によって“new cross-cultural psychiatry”を広く流布させ，医療人類学のその後の批判的な視点を切り拓くことになったが，その核心部分はつぎのように示すことができるだろう。つまり，欧米の診断の枠組みを普遍的尺度と見なし，その診断枠を欧米以外の地域の臨床事例へ適用することによって，普遍的で“culture-free”な疾患の実体が存在するかのように描きだす欧米の研究者の，自文化中心的な傾向（ethno-centrism）を「カテゴリー錯誤（category fallacy）」だとする指摘を行ったのである。

そして同年（1977年）に，クラインマンが編集主幹となって『Culture, Medicine & Psychiatry』誌が創刊され，本研究誌は以降の北米における医療人類学の展開の原動力となった。創刊号の巻頭論文は，アイゼンバーグ（Eisenberg,L.）による有名な「Disease and illness」である[7)]。この論旨は，一般に病気（sickness）という総称で括られるものを，実際の患者やその家族が経験する「病い（illness）」と，医療専門職がそれを専門的な枠組みから再構成する「疾患（disease）」とに区別して考えるべきだという主張である。つまり，この「病い」と「疾患」という両者の間に，従来の医学や医療が長らく抜けだせなかった方法論的で認識論的な根本問題があると論じたのである。

“同じ病気や苦痛に見えながら，どうして当事者が内側から経験する「病い」と，医療者が外側から術語（専門用語）を用いて再構成する「疾患」とが，決定

的に異なるのか？”

この問いかけは，医療者中心の視点から，患者やその家族など“当事者”を中心とする医療への転換という，当時の医療分野が直面する課題の打開に向け，大きく扉を開く視点を与えることになった。そして理論的な背景には，1973年に刊行されたギアーツ（Geertz, C.）の著作『The Interpretation of Cultures』の論点，とりわけ「厚い記述（thick description）」に代表される解釈学的な思考スタイルが大きな影響を与えている[8]。彼はつまり，民族誌（ethnography）における記述，意味，解釈とは何かを問いなおし，人間の行為が複雑な「意味」の網の目に織りこまれていて，それらを理解するためには表層のみの「薄い記述」ではなく，観察者も含めて複雑に織りこまれた全体として，いわば「厚い記述」として取りだされるべきだと主張したのである。

このようにアイゼンバーグやクラインマンは，先に示した「病い」と「疾患」の二分法と，患者やその家族と医療者とがそれぞれ抱く「説明モデル（explanatory model）」という概念を基礎にすえることによって，医学・医療的な診断とは個人の病いについての一つの解釈であるが，一方，病いや苦悩の経験は常に“文化的”に形成されるものである，との革新的な視点を導きだしたといえる。また，グッドら（Good, B. and Good, MJ.）は，さらに精緻にして解釈学的な，医療場面における「意味を中心とした（meaning-centered）」アプローチを考案している[9]。その要旨は，つぎの言述に集約することができる。

「人間の病いは基本的に意味論的（semantic）な，つまり意味を持つ（meaningful）ものであり，そして，すべての臨床実践は本来解釈を伴う（interpretive）「解釈学的（hermeneutic）」なものである」[10]

以上のように，彼らが提示した「病いと疾患の二分法」，「説明モデル」，そして「意味を中心としたアプローチ」などの一連の方法論には，初期の医療人類学の主要な視点が全て盛り込まれているといえる。

そして軌を一にして，近年来，ライフヒストリーや語りを心理・精神療法の中心にすえる議論が多くなされているが，これらの系譜も，先に示した意味論や解釈学を基礎にしてこの時期に展開してきたものである。この動向を決定づけたのは，ブルーナー（Bruner, J.）が1984年に行ったアメリカ心理学会での講演内容である。この学会講演で，彼は「二つの思考様式」を峻別することを提唱し，今日それは著書『Actual Minds, Possible Worlds』に同名の論文として収められている[11]。それは，「科学的推論（scientific reasoning）」をもとにする「科学―論理的（paradigmatic）思考様式」と，「物語的推論（narrative reasoning）」をもとにする「物語的（narrative）思考様式」の二つである。ブルーナーは後者をもとにして“想像力”を働かせることの重要性を説き，この思考スタイルは心理学をはじめとする当時の人間科学の諸領域へ大きな影響を及ぼすことになった。

さらに同時期には，精神分析学の領域でも同様の物語論的な思考スタイルが登場してくる。例えばスペンス（Spence, D.）は，その主著である『Narrative Truth and Historical Truth』において，フロイト（Freud, S.）によって提示された隠蔽記憶を言語で再現することへの疑問から説き起こしている[12]。そして，フロイトの有名な症例にたいして批判的な検討をくわえつつ，精神分析の中心概念である「心的真実（psychic reality）」とは，精神分析学の伝統的な思考スタイルが説くような，「歴史的真理」として発掘され「再構成（re-construct）」できるものではなく，「物語的真理」としてそのつど“新たに”語られることによって「構成（construct）」されることを指摘した。またこの他にも，リクール（Ricoeur, P.）[13] やシェイファー（Schafer, R.）[14] が，それぞれ解釈学的で物語論的な視点を導入しようとしたことはよく知られている。日本においても，土居が説いた「見立て」や「物語としての面接」という概念は，この流れを早期から強く意識したものといえるだろう。例えば，彼による「ストーリーを読むように患者の話しに耳を傾ける面接者はあたかも小説の読者のごとくなる」という記述は，解釈学的で物語論的な思考スタイルの横溢した視点からの言及といえる[15]。

以上に示したパラダイム転換の背後には，明らかに共通の方法論的な視点が認められる。つまりそれは，人間は言語ないしそれを媒介にして相互交渉を行い，“語る”ことによって社会的リアリティを構成するという視点である。またさらにそれは，行為の記述や描写には，生のデータ取得や客観的な記述とされる過程において，すでに参与者の解釈が入りこんでしまうという視点である。このような「解釈学的転回（hermeneutic turn）」や「物語論的転回（narrative turn）」を背景としながら，「病い」と「疾患」を峻別する二分法的な捉え方を推し進めることによって，過度に生物医学化しつつあった当時の医療観にたいする批判的な方法を模索した医療人類学が，1980年代以降に必然的にたどり着いた一つの重要な視点とは，この「語り（narrative）」への着目だといえる[16]。

３．「語り」による（臨床）心理学的枠組みの脱構築

物語ること（narration）の治療的な意味にたいして画期的な考察をくわえた研究者の一人として，ジャネ（Janet, P.）が挙げられる。彼は，宗教的な強迫観念に苦しむ事例をもとに，臨床場面で言葉のもつ「法外に重要な」意味について論じている[17]。そのなかで「……このように決心して自己の閲歴（histoire）を物語ると，その心理状態は変化し，もはや以前の自分ではなくなる」と述べ，治療法がその語りの前と後では全く異なってくることを指摘する[18]。この言明で重要なのは，ある一連の事件が他者に語りうるものとなるとき，つまりそれらが“物語的”に構成されて経験や出来事となるとき，すでにその直接的な経験からの乖離が起こり，現実が“加工”されて間接的な距離が生じているという点である。この行動と言語への着目こそ「外傷的記憶（les souvenirs traumatiques）」や，その対立概念として位置づけられた「物語的記憶」に直結する，ジャネ後期の「ふるまいの心理学（psychologie de la conduite）」理論のエッセンスといえるだろう。彼はこのように，後の1970年代の「物語論的転回」につながる先駆的な視点を，すでに半世紀前にその講義録に残しており，病いは告白以前と告白後に明確に二分できるという指摘は，以上のコンテクストからなされたものなのであることに留意が必要である。

“病いが物語である”と捉えることは，つぎのさらなる考察へと思考を展開させることができるだろう。つまり，人間の「人格」や「無意識」そして「心的装置」という，今日の（臨床）心理学が先験的な前提とする枠組みの問いなおしにつながるといえる。現在，人間の内面に真理が隠されていて，それが表出されて語りが現れるようにしばしば考えられているが，しかし果たして実際にそうなのであろうか。この疑念にたいし，現代の物語論領域の研究者たちが到達した応答は，つぎのとおりである。語りとは，つまり内面の心理学的な真理が反映されたものというよりはむしろ，社会的な相互行為としての語りによって内面や意識が“対話的”に構成されているのではないかということである。この革新的な論点は，従来の（臨床）心理学的な枠組みの脱構築が真摯に目指されているといってよく，現今の学校現場における子ども理解の“心理主義化”さらには“医療化”にたいし，その相対化を図っていくための枢要な対論的基軸の一つになると考えられる。

４．問題事例の「厚い記述（thick description）」を求めて

子どもの問題をケース（事例記録）として記述する場合，一般的につぎのような過程が明らかになる。それは厳密にみると，実際に子どもに直接かかわる場面では，教師は一方で私という単位で問題の場面に参与し具体的に応答するという行為者の役割と，他方では場面全体を第三者として観察し記述するという役割を果たすという，二つの分裂した役割を引きうけていることがわかる。しかしその場面は，事例記録をとおして，つぎのように再現される。つまり子どもの言動の記録には，参与者と観察者という分裂は埋められ，参与者である“一人称の私”はほとんど現れずに，子どもの様子が述べられる。教師は，行為者として場面の内部にいながら，そこでの出来事を場面の外部にいるもう一人の“仮設的な私”に報告し，事態を後日再現されうるように，いわば生徒指導や教育相談領域の解釈コードに沿って単線的に記述するのである。

ケースを記述する上での課題としては，常套句（慣用句）の再検討や最近では診断名（症状名）のラベリング行為が挙げられるが，ここでは，終始“一人の私”がいたかのように事態が描きだされることに注目したい。つまり，行為者と記述者（観察者）の分裂は塗りこめられ，“私の二重性”は丹念にその痕跡をぬぐわれて記述が完成されるという点である。具体的にいえば，もともとは行為者である私や周囲の他の子どもたちとの関係（性）のなかで発生した問題について，その場面に当てはめられる言葉（分類名）が記述という行為をとおし，当の子どもに内在する気質（ケースによっては診断名）となり，客観的な事実として括りだされるという点である。

筆者らはもちろん，教師（記述者）のこのような記録行為を論難しているのではない。事例を記録することは，教師自身と子どもとのかかわりをふり返ることで今後の見通しや工夫の手立てをえるために不可欠の行為である。しかし一方で，記述される子どもの側からみるとき，事例として記録される過程はどのように体験されるのであろうか。大切なことは，一つの出来事を客観的な事実として括りだし，特定の場面で生起した記述内容の妥当性を，その真・偽という次元へシフトさせてしまう点にあると考える。つまり，行為者と記述者の裂け目が隠蔽される結果，言語行為論（speech act theory）を説いたオースティン（Austin, J. L.）の言語研究を参照すれば「事態を，私は……と思っている」という「行為遂行的（performative）」な発言は後景へ退き，「……は……である」という「事実確認

的（constative）」な発言が事例記録として残され，いわば“過度の抽象化”がなされてしまうのである[19]。

子どもにたいする指導観が時代とともに流動し，さらに地域コミュニティーや家庭内環境の変化も著しい昨今，問題の記述とその解釈は，いつ，どこで，だれが，どういう事態について行ったものなのかという“具体を語る”ことを抜きに論じることはできない。このような文化的・社会的な要素も意識化し解釈の枠組みのなかに収めることによって，はじめて問題の意味とその解釈の妥当性は明らかになるといえる。そしてまた，問題の理解深化へ向けては，自明化した従来の分析枠である“大きな物語”から意識的に離れるとともに，子ども自身の「語り」そして教師がその子ども（の問題）をどのように語るのかという，教師自らの「語り」にも着目し，未発掘のコンテクストを見出していく「厚い記述」が求められるといえる。つまり「厚い記述」は，生徒指導の分類名や発達障害の病理性に収斂させることでは到達できない多様なコンテクストを掘り起こし，たとえば“問題を抱える子ども”への対応といった危機管理的な（ケースによっては矯正的な）コンテクストでのみ語られる子どもを，それ以上の“自らの言葉で語る”固有の一人の人間として捉えなおす，その多義的な解釈回路を拓くことを可能にすると考えられるのである[20]。

5．子ども理解の深化へ向けた「事例研究」のあり方

問題事例を解釈する際の実際的な課題は，これまで考察してきたように，記述される（子どもの）問題についてその言述を支配する言葉，それが再現する他者の検討へと進み，現実を解釈し再構成している私たち自身へと回帰してきた。そして事例研究には，“他者”としての子どもが語ることに耳を傾け，それを書き留める行為で成立しているかのように見えながら，しかし実際には，逆に他者を他者として描くことが不可能な，独特の言述にならざるをえない特質があることを指摘してきた。そうであるならば，学校現場で自明化した（類型化と細分化がなされた）既存の問題行動を捉える枠組みを唯一の尺度と見なし，そのなかに様々な事態を押しこむ試みは，ことごとく問題の内実を捉えそこなってしまうことになるといえるだろう。つまり複数の解釈コードを併用するとき，事態とそれらの尺度との間の差異から，教師のもつ既存の子ども理解が更新されるような未知の現実が“驚き”とともに浮上してくるといえないだろうか。事例研究とは，したがって問題を尺度に，あるいはその逆に一致させるための解釈行為ではなく，双方の“ずれ”を測定するためのものといい代えられるかもしれない。さらにいえば，医療的な専門用語や常套的な教師用語といった，前意識的に使用する言葉では捉えきれないその剰余にこそ，子ども理解の深化につながる（解釈されるべき）「意味」が生息しているという解釈観に立つことが大切だと考えられる。この点での共通理解を欠く事例研究は，問題についての情報収集やその解決・解消のための対応策を練るような，単なる作戦会議に転落する可能性をもつといえるだろう。なぜならば，これまで参加した学校現場で行われる事例研究会において筆者らは，問題事例として描きだされる子どもは，共通感覚的に正常な子どものあり方からの“引き算”としてしか規定されないケースが目立つ印象を強く受けるからである。事例研究（会）とはつまり，逆説的ないい方になるが，常に事態を捉えそこない，差異を生じ，手持ちの自明性が破られるからこそ有意義なのではないだろうか。

6．おわりに

今日，学校現場の教師が直面する困難な（子どもの）問題の様相は多元化するなど，混迷の度を深めているのは事実であろう。しかし見方を変えると，それは教育・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あるともいえる。もし深刻で厄介な問題が，内実的には学校の制度的な体質や教師の意識と行動を転換させる“スイッチ”の役割を果たすと捉えなおすならば，これまで述べてきたように，学校から子どもをめぐる問題が解決・解消すればそれで良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”が内包する未知の「意味」を探りだすことに，教師の関心と活動が向けられることが大切だといえる。厄介な問題にたいし実際に身をもって取りくむことにより，教師は実践的な知見を養い“教師に求められる”技量を身につけていく。そして，教師のこのような成長が学校システムを内側から変革させ，学校を子どもの教育についての“新しい”「意味」を発見・発信する拠点として再興させることができるといえるだろう。現時点で筆者らは，学校現場の教師との共同研究のつみ重ねから，学校教育の意味論的な再生へ向けた基礎的なトレーニングを，現場体験の協働的な省察つまりコンサルテーション（consultation）といった形態で担うことが可能だと考えている。具体的にいえば，スクールカウンセラーの真似事をする教師を目指すの

ではなく，学校教育の危機的な事態において，子どもにかかわる者つまり教師であることの意義と役割を存在論的（ontological）に“再発見”できる，つまり“専門性（professionalism）”を有し（教師であるという）アイデンティティを確立した教師の養成を企図している[21]。この養成の条件には，子どもや保護者とのトラブル回避を第一義とする実践論ではなく，“失敗をくり返しながらの成長を許容する”実践の捉え方と長期的な養成観・成長観が求められるといえる[22]。

以上のように，小論で課題提起した（子どもの問題の）事例解釈を方法とする教師教育のあり方とは，教育にかかわる理論や技術を教えるだけではなく，経験を教材としてテクスト化しその解釈をとおして教育の「意味」を究明していく大学教育・現職教育である。そしてこの教師教育においては，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”をもたらす決定的で主要な営為になるといえる。さらにいえば，ここでの（大学の）研究者の役割とは，教師が自ら教育の（意味の）世界を超え出て“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ろう。約言すれば，教師と研究者が協働して教育を物語りそして「意味」を探索し発見する協働作業をとおし，教師が自己の教育観の“主観的な偏り”に気づき，一度否定するプロセスをへて“新たな”教育の（意味の）世界に入ることが期待される。このように，学校現場で発生する子どもの問題についての地道な（物）語りの工夫（テクスト化とその解釈による語りなおし）が，教師自身の意識と行動をたえず問いかえし，既存の教育観の再構成・更新への道筋を拓くことになると構想されるのである。

引用文献

1）今日的な“子ども理解における医療化”傾向については，次の文献を参照。

松本雅彦・高岡健（編）『発達障害という記号』批評社 2008年.

なお筆者（鈴木）はこれまで，京都府および京都府長岡京市教育委員会から教育支援センター・スーパーバイザー（教育相談研究部門）の委嘱をうけ，小学校・中学校の学校現場をフィールドにした主に問題事例の解釈を中心とする臨床研究を進めてきた。事例研究会で発表された問題事例の解釈のあり方を検討した研究については，次の拙論を参照。

鈴木卓治「子どもの問題事例とその物語的解釈―臨床教育学における研究視角から」『教育支援センター 所報』京都府教育支援センター研究紀要 第21号 2010年 pp.1－7.

鈴木卓治「教育臨床の「語り」と「聴き取り」に関する臨床教育学的考察―子ども理解における医療化・心理主義化からの「意味」論的転換を目指して」『教育支援センター 所報』京都府教育支援センター研究紀要 第20号 2009年 pp.1－6.

また，解釈学的な臨床教育学の研究手法による教育実習研究および授業研究については，次の拙論（共著）を参照。

鈴木卓治・西村拓生「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（2）―授業の「物語り」は支えか桎梏か？」『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5号 2010年 pp.21－28.

鈴木卓治・西村拓生「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（1）」『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4号 2008年 pp.12－23.

2）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えば，「不登校」や「いじめ」などの教育課題に取りくむなかで，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。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。この課題意識と関連して，筆者（鈴木）の“教師教育の高度化”へ向けた課題提起については，次の拙論を参照。

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研究紀要 第13号 2018年 pp.11－16.

鈴木卓治「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研究紀要 第12号 2017年 pp.9－14.

3）Greenhalgh, T. and Hurwits, B. (eds), *Narrative Based Medicine: Dialogue and discourse in clinical practice,* BNJ Books, 1998.（斎藤清二・山本和利・岸本寛史監訳『ナラティヴ・ベイスト・メディスン―臨床における物語りと対話』金剛出版 2001年.）

4）McNamee, S. and Gergen, K. J. (eds), *Therapy as Social Construction*, Sage, 1992.（野口裕二・野村直樹訳『ナラティヴ・セラピー―社会構成主義の実践』金剛出版 1997年.）

5）「専門性（professionalism）」について，本タームは社会学分野のプロフェッション論において「専門職性（professionality）」の一要件として捉えられてきた。石井によれば，当該の職業が基盤とする知識・技術が学問的に体系化され，その学問の履修を前提とした資格が成立することが専門職化（professionalization）の重要な指標となっている。（石井美和「アカデミック・プロフェッション養成における制度と政策―専門職論の視点からの一考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57巻 第1号 2008年 pp.133−151.）この指標は，養成段階における資質・能力の養成課題そして学校教師のアイデンティティを考究する際の参照すべき観点といえる。なお，professionalismとprofessionalityの相違と使い分けについて，現時点では論者により異なっており，米英圏でも議論がなされている。

6）Kleinman, A., *Depression,somatization and the "new cross-cultural psychiatry"*, Soc Sci Med 11, pp.3-11, 1977.

7）Eisenberg, L., *Disease and illness: Distinction between professional and popular ideas of sickness,* Cul Med Psychiatry 1, pp.9-23, 1977.

8）Geertz, C., *The Interpretation of Cultures,* Basic Books, 1973.（吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳『文化の解釈学Ⅰ、Ⅱ』岩波書店 1987年.）

9）Good, B. and Good, MJ., *The meaning of symptoms: A cultural hermeneutic model for clinical practice.* The Relevance of Social Science for Medicine, Eisenberg,L., et al (eds), pp.165-196, 1981.

10）Ibid., p.175.

11）Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds,* Harvard University Press, 1986.（田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房 1998年.）

12）Spence, D., *Narrative Truth and Historical Truth : Meaning and Interpretation in Psychoanalysis,* Norton, 1984.

13）Ricoeur, P., *The question of proof in Freud's psychoanalytic writing,* J Am Psychoanal Assoc 25, pp.835-871, 1977.

14）Schafer, R., *Narration in the psychoanalytic dialogue, On Narrative,* Mitchell WJT(ed), pp.25-50, The University of Chicago Press, 1980.（海老根宏・原田大介・新妻昭彦・野崎次郎・林完枝・虎岩直子訳『物語について』平凡社 1987年 pp.51−87.）

15）土居健郎『新訂 方法としての面接―臨床家のために』医学書院 1992年（1977年）p.44.

16）Good, B., *Medicine, Rationality, and Experience: An Anthropological Perspective,* Cambridge University Press, 1994.（江口重幸・五木田紳・下地朋友・大月康義・三脇康生訳『医療・合理性・経験―バイロン・グッドの医療人類学講義』誠信書房 2001年.）

17）Janet, P., *Lévolution psychologique de la personnalité,* Chahine, 1929.（関計夫訳『人間の心理的発達』慶應通信1955年.）

18）Ibid., p.149.

19）Austin, J. L., *How to Do Things with Words,* The William James Lectures Delivered in Harvard University in 1955, edited by J.O. Urmson, Oxford: Clarendon Press, 1962.（飯野勝己訳『言語と行為―いかにして言葉でものごとを行うか』講談社 2019年 p.226.）なお本書については，坂本百大による先行訳（『言語と行為』大修館書店 1978年.）があるが，その後第二版（Austin, J. L., *How to Do Things with Words,* The William James Lectures Delivered in Harvard University in 1955, 2nd edition, edited by J. O. Urmson and Marina Sbisa, Oxford: Clarendon Press, 1975.）が刊行されている。小論では，第二版をも参照してより精確な訳出を期した飯野訳を引用した。

20）解釈学的な臨床教育学の学理論にもとづく問題事例の記述の仕方については，次の拙論（鈴木）を参照。
鈴木卓治「問題事例のテクスト化に関する「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・エスノグラフィー的・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.

21）「大学における養成教育」について小学校・中学校の現職教師に調査を行った山崎は，その結果から「日々の実践につまずき・悩むことが多い若い教師といえども必ずしも実践にすぐに役立つ教育知識や指導技術を養成教育段階に求めているわけではないこと」と，「子ども理解を中心に、そのための基盤を形成する幅広い一般教養や人生経験の重要性を認識している」ことを指摘する。（山崎準二「教員養成カリキュラムの課題」『日本教師教育学会年報』第15号 2006年 p.40.）子どもをめぐる問題が発生・深刻化する度に教師の「実践的指導力」育成が課題視される昨今，この指摘を踏まえれば，取りわけ養成段階においては個々の具体的な指導方法・技術の熟達よりはむしろ，教師として長期にわたる成長を見通して，それらの方法・技術を"支える"ような力量の養成に焦点を当てることが大切である。つまり小論で課題提起したように，子どもとの具体的なかかわりをテクストとして解釈する「事例研究」を基盤とし，例えば実習生として"不確実で不安定な"自己の実践を（その意義や教師としての役割の究明を含め）多角的な視点から分析・省察し，つぎの見通しや手立てを構想していく資質・能力の養成に（現職教育においてはその具現化や実行力の育成に）注力していくべきであろう。

22）養成段階を含む教師教育の今日的な急所の一つは，教職の課題を個々の教師の態度・技能の問題に短絡的に還元して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，学校教師の“専門性”についての問いなおしをスタートさせることにあると考える。小論での課題意識との関連で教育実践の省察についての海外の研究を一瞥すれば，ホリー（Holly, M. L. H.）とマクラーレン（Mcloughlin, C.S.）そしてスミス（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」関係へ検討をくわえている。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といえる。

Holly, M. L. H. & Mcloughlin, C. S., Professional Dvelopment 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.