

学校現場における実践課題に関する一考察

—教育問題の「意味」探究へ向けて—

A Study on Practical Issues at School

—For Discovery of “the Overlooked Meaning” on Educational Problems in the field —

鈴木卓治

Takuji Suzuki

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 bringing new professionals, such as school counselors 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 education to 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 focusing on the discourse involved. Finally to cultivate discovering the hidden meanings-oriented mind is also raised as an important issue. Thus Narrative Inquiry in the clinical research 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, narrative, clinical pedagogy, reflective practice

1. はじめに

日本の学校教育においては今日、児童生徒（以下、子どもと記す）や教師が直面する解決困難な問題は、量的にみて増加の一途にあるだけでなく問題の質においても変化してきており、深刻な社会問題として広く認識されている。また学校システムの硬直化と制度疲労が、個々の教師による熱意と工夫にもかかわらず、教師と子どもとの人間関係における信頼性や有機性を失わせ、子どもが発信しているシグナルをキャッチするのをさらに困難にしているともいえる。

続発する教育問題への施策的な対応の一つとして、1995年から学校現場に（臨床）心理学などを専門領域とするSchool Counselor（以下、SCと記す）が配置され、年次進行で拡大する傾向にあっ

て久しい。⁽¹⁾ 子どもの問題を介してのSCの活動については、教師にはない視点を提供し何らかの示唆を与えるコンサルテーション活動を通して協働作業が期待されている。⁽²⁾ また学校教育にかんする問題群への対処法を紹介した実用書の多くが、SCや精神医学者などの医療系専門家によって執筆され、教師対象の研修においても（臨床）心理学や発達障がい関連の知識と対応法を習得することが奨励されている。このように学校現場では、子どもの問題を心理面や医療面に焦点化してとらえる「医療言説」が浸透しつつあり、最近では疾患カテゴリーを当初から用いて問題理解を図る場面が増加しているといえる。⁽³⁾

学校現場における心理療法や精神疾患領域への関心の高まりにあっては、したがって「専門家主義」化の傾向に留意しつつ、教師を主体とする教育活動（生活指導や教育相談など）の実質的な活性化が求められている。そして同時に、教師の「専門性（professionality）」を改めて問い直すという複眼的な視点からの二重の課題にとり組むことが重要だと考えられる。⁽⁴⁾ つまり、実際に子どもとの教育関係を保持し“教育の世界”を形成していく教師として、極端な専門分化に走った近代科学（主義）的な思考様式に抗する形で、大仰な「こころの教育」言説や医療言説に一元的に回収されない“新しい”問題理解の探究が、今日の教育問題へのかかわりの中心に位置づけられることが実践課題の重点になっていると考えられる。

小論では、これらの現状認識と課題意識をもとに、近年の学校現場で進行する問題理解の心理主義化と医療主義化について課題を指摘し、求められる問題理解のあり方と方法を試論的に提示していくことにする。

2. 学校現場における問題理解の今日的な課題

日本社会の全体的な「心理学化」現象については2000年代以降、「社会の心理学化」や「セラピー文化の浸透」を論じる社会学的な研究が蓄積されてきた。⁽⁵⁾ とり分け学校現場では、今日の危機管理にたいする意識の高まりを背景に（臨床）心理学や精神医学の知見と技法が広く受け入れられ、教師の問題理解の枠組みが子ども個人の内面へ焦点化する事例が多くなっている。つまり先に示したように、子どもをめぐる問題を学校システムや地域社会そして家庭環境との諸関係あるいは教師と子どもとの関係といった諸観点から多元的に解釈するのではなく、個々の性格や特性の異常性そして発達障がいといった子どもの心理面や精神医学面に要因を限定したとらえ方をする（問題理解の）心理主義化と医療主義化が進行しているといえる。⁽⁶⁾ このような学校現場における心理主義化と医療主義化の影響を受けた問題理解の課題については、つぎの4点をあげることができるだろう。

まず1点目は、教育の意味や関係性の矮小化である。医療的な観点に限定した問題理解は、子ども本人にとって有意味な出来事までも短絡的に“こころ”の問題へと一元化し、「健康/病気」そして「正常/異常」という二分法に局限した理解となる。子どもとの関係の基本は、したがって治療（行為）にもとづく関係性へと変転し、危機管理意識のもとリスク回避と安全確保を主眼におく医療関係に矮小化してしまうといえる。問題理解における科学化・客観化・実証化の専制的な追求は、子どもの問題が内包する（可能態としての）一回性・両義性・多価性という特質、つまり“教育のリアリティ”を身をもって実感する好機を教師自ら消失させることになるといえる。さらに言えば、その結果として教育の意味の空疎化を招くとともに、教師としてのアイデンティティ喪失の大きな要因になる危険性が指摘できる。⁽⁷⁾

2点目は、問題要因の歪曲化である。たとえば子どもの問題行動を説明する際に、SCがその主な原因を一元的に子ども自身の内面的な問題に求める場合、問題行動を誘因する生活環境を温存し永続させることに寄与し、子ども個人と本人をとり巻く既存の物理的、社会的、環境的編成が議論の焦点として浮上することは難しくなる。つまり、学校システムや教師と子どもとの関係のあり方に発生源の

ある問題が、実は子ども個人の“こころ”に原因があるとする問題理解を説得的に強制し、子どもの内面的な問題に事態の本質的な課題を歪曲化してしまう危険性があるといえる。

3点目は、病理性の強化である。「病気である」ことに対して「健康である」ことを対置させ、「病気である」ことの意味を考えると、つぎのことが指摘できる。一般的に「健康である」とは、栄養学あるいは予防医学領域の専門知識の枠組みに規定される価値基準によって構築された心身観といえる。たとえば自覚症状がないのにもかかわらず、科学的な客観的数値にもとづいて「病気である」と診断されると、自己の心身が「病気である」との認識を強制されてしまうことになる。したがって学校現場にあっては、“こころ”の病いの有無や病状を判断する権威的な性格をもつSCによって、病気が実体化されてしまう危険性に自覚的であることが求められる。さらに「子どものため」「治療のため」という大義名分的な医療行為を最優先することは本来の教育関係を衰退させ、端的に言えば日常性な関係性を「安全確保を最重視する教師—保護されるべき子ども」といった特別な（医療的な）関係性に変転させ、結果として子どもの抱える病理性を強化する方向に作用するといえる。

最後に4点目であるが、障がいを抱える子どもの排除につながる危険性があげられる。たとえば子どもの言動の異常性を問題ととらえる思考法について再考すると、学校生活での相互行為の秩序を乱す不適合な行動を異常とみなし精神病の一徴候と解釈することは、社会学者のゴッフマン（Erving Goffman）の指摘にあるように、それは近代市民社会の一つの特徴である。⁽⁸⁾彼は、行為の状況適合性と不適合性を分ける基準や暗黙の規範とは何かを問い、その状況にたいして“正常な人々”のとする態度やルールを詳細に明らかにしたが、この状況不適合性は学校における“いま、ここで”の状況に適切に行動し関与できないことと同じ内容といえる。さらに彼はまた、精神科医について、つぎのような興味深い考察を行っている。世界は予定調和（pre-arranged harmony）的に進行しあるいは進行すべきだと信じる人たちは“いま、ここで”の状況の予定された調和的な進行を妨害する人を“こころ”の病いに冒されていると考え、その“こころ”を治療することによって、混乱させられた“いま、ここで”の状況や場面の“神聖さ”とその状況や場面に参加している人々の（人格の）“神聖さ”を守ろうとすることを指摘する。そして、当の精神科医らはこの逸脱行為者の“こころ”の矯正を試みることによって、その状況やそこに参加している人々の“神聖さ”の確保に寄与していることを説明している。この論究は、学校という神聖性の要請度が高い社会において、子どもに要求される状況適合性つまり行動規範の枠を超えて逸脱するような異常性を判定するSCのもつ、特徴的な機能の（省みられることのない）別の側面を照射しているといえる。つまり、SCによる科学的で客観的な判断基準にもとづく問題理解が、対象となる子ども個人への“特別支援”という名のもとに、弱い立場に置かれた（障がいを含む）問題をかかえる子どものふり分けや排除へと結びつく可能性を完全に否定はできないのである。⁽⁹⁾

以上のように、心理主義化と医療主義化の傾向にある問題理解の課題に共通することは、病理的な子ども個人の発見やその矯正あるいは処遇の対象として短絡的に理解し、問題を子ども個人に当てはめていくこと、いわば問題の個人化の危険性がある点である。実際には、どのような問題も個別的な状況のなかで発生することから、早急な一般化を図ることは禁物である。したがって、まずは眼前の“その”子どものおかれた学校や家庭での人間関係や環境などの諸条件を考慮に入れる必要がある。つまり問題とは、個別・具体的な生活場面のなかでその状況に応じて構成されているのであって、単純化して子どもの内面に全てを還元できる性質のものではない。学校現場では今日、往々にして子どもの言動の異常性を“発達障がい”の枠組みで理解しようとするケースを散見するが、判断基準となる正常値については個別的に差があるだけでなく周囲の諸状況によっても変化すると考えるのがより現実的な理解であり、異常性とは状況との関数でとらえられることに意識的であることが求められるのである。

3. 学校教師による対抗言説の創造

学校現場において教師がSCとの協働作業を実際に進めていく際に浮上する課題は、直面する問題の「語り」のレベルにおいては、医療的コンテクストによって覆い隠された「意味」を発掘し、既存の医療言説に対抗する教育言説を創造することによって、問題のより全体的な理解を図ることだと考えられる。(実際には、問題の状況が悪化し教師の負担が増すのであれば、問題を全てSCに任せて教師のかかわりの圏外へ放出することによって終結させてしまいたいという気持ちに駆られるかもしれない。しかし、このような回避的なかかわり方は、前反省的で前合理的な価値観の中でゆれ動く子どもの生活世界を、その多元的な多様性において受け入れその理解に努めるといふ、教師にとって不可避の主体的な課題を自己の課題領域から外してしまうことになる。その結果、教師の無能化と教育の専門主義化を一層加速させることになる、ということに自覚を高める必要があるだろう。) つまり、問題発生を“教育の新しい「意味」出現の一形態”ととらえる問題観のもと、医療言説によって一元化した問題理解を多義性へと解放していく「意味」探索的な問題へのかかわり方が、今日より実践的な課題として教師に求められているといえる。

医療言説に囚われた問題理解においては、当初から治療を志向するコンテクストに関連する事柄のみが選択的に問題理解の枠組みのなかに取り込まれる可能性が大きい。医療的コンテクストそして管理指導的コンテクストでは見出すことが困難な教育の「意味」を発掘し、医療言説や管理指導言説に対抗する新たな言説を構築するためには、子どもの経験を多様な人間関係によって織りなされ展開していく一つの物語と見立てる“新しい物語りの創造”が構想される。⁽¹⁰⁾ 新たな言説創造へ向けて重要なことは、子ども本人によって生きられる経験のもつ意味の理解を離れて成立するかのように見える問題理解の因習的な枠組みに留意し、その(子どもの)問題にたいして判断をまず意識的に一旦停止する思考法だと考えられる。つまり“制度化されそして自明化したコンテクストを問題の中から客観的な所与として探し出すのではない”ということに意識化を図り、子ども自身によって意味づけられた“(たとえば、病むという)経験”に注目することが大切だといえる。言い換えれば、この固有の“経験”を中心に子どもが自ら物語っていくことを通して見出される意味こそが、それまで基準にしてきた問題理解の枠組み、つまり医療的コンテクストによる問題理解を相対化させ、欠落していた未発掘のコンテクストを浮上させる契機になると考えられるのである。⁽¹¹⁾

4. “新しい”物語り創り —— “新たな”教育言説を求めて

自明化した問題理解の枠組みを相対化し多様な解釈へと開いていくためには、先に述べたように、医療言説によって隠蔽されたコンテクストを発掘することが重要な実践課題となる。前章では、その方法論として“新たな”物語り創りの重要性を示したが、ここでは問題理解と物語(り)の関係性についてみていくことにする。

物語つまり「物・語り」の特性について、野家は「語り」の言語学上の由来とされる「象る」と「騙る」の二つの言葉の考察から論を起こしている。彼によれば、「物語」とは一般的には時間軸にそって出来事の展開と完結を記述したものを指すが、その要素となる出来事はただ単に機械的に列挙されたものではなく、文化的・社会的な背景をもつ無数の出来事のなかからいくつかの出来事が取捨選択され配列し直され、各々が意味をもつように関連づけられて成立しているとする。したがって「語る」とは、時間的な展望をもったコンテクストをもつものとして経験を「象る」こととすることができる。そして、「物語」とは出来事や経験を結びつけ構成する解釈行為であり、過去を解釈し再構成することで現在の意味の世界を構成し過去を“物語る”現在の言語行為によって、過去が現在の行為に方向性を与えているとする。また「語る」という言語行為は、言葉を用いて事実を忠実に写し

取ることで決してなく、語り手は自らの生活史を背景とした個別的な枠組みから、事実をあるコンテキストによって任意に配置するとしている。そのため「語り」には常に幾らかの虚構性が含まれ、過剰な語りには「騙り」が含まれることを明らかにしている。⁽¹²⁾

さらに「語り」の成立する基盤が「聞き手の自由な反応と応答の余地を予想し、聞き手との相互的で平等な水平的関係とその反復ないし捉え返しの可能性」にある、と坂部が指摘するように、物語の成立には語られたものを受け取る“他者の存在”が前提となっている。⁽¹³⁾ つまり語り手と他者である聞き手の間には、物語を介して相互につながる特有の関係性が生成しているといえる。「物語り」はこのように、本質的に二人以上の人間関係のなかに成立し、聞き手を織り込みながら生成しそして展開していくものと考えられる。

以上のように「物語り」創りにおいては、点在する出来事や経験をつなぎ、さらに複数の人間の間をつなぐ二重の関係性が重大な要素になっていることがわかる。学校現場での子どもとの対話を物語りという観点でとらえ直せば、教師は学習指導、生活指導、部活動、休み時間、放課後など、実にさまざまな場面で個々の子どもの状況に応じる形で語り方や語る内容を考慮して語りを変化させながら、子どもとの教育的な関係性を保っているといえる。先に物語りには「騙り」という側面があることを示したが、子どもにはその子ども“らしさ”を演出する前合理的な思考と言動にみられるように、子どもの不可解な語りには、教師の“固い”理解つまり自明性が支配する通念化した理解に変容を促す重要な契機が伏在していると考えられる。⁽¹⁴⁾

5. 「発達」という物語からの転換

教育についての通念的な物語の典型は、「発達」という物語といえるだろう。より客観的で実証的な発達図式にもとづく発達物語は、学校現場においては日常的な実践をささえる教育全般の基調になっている教育思想である。思考様式としては直線的で連続的で図式的な近代科学にもとづくものであり、教師と子どもの経験の全体は、均質化され規範化されたいわば超越的な視点から観察・点検を受け、標準値からの逸脱は矯正や処罰の対象とみなされる。教師が自身の実践をふり返りそして将来の実践を思案する際に無意識のうちに基準としている参照枠、つまり教育（実践）の自明性を形成しているのは、子どもの社会化を目標とする標準化された発達段階論の物語といえるだろう。⁽¹⁵⁾

もしそうであるならば、新しい物語り創りを可能にするには、旧来の子どもの意味の世界を規範的な発達物語にもとづく「評価」の次元からとらえることを積極的に断念することから始める必要があるだろう。つまり、子どもとの生きられた時間と空間の内部に視点を移行させ、正と負の双方の力動を両面的にとらえていく観点から、個有名をもつ子どもとの呼応的な関係性、つまり教育するもの（教師）と教育されるもの（子ども）との関係が互いに変換されるような“相互変容”の物語り創りを通し、その子どもの固有性や個別性の発見を促すような意味発現の契機を創出する実践が求められるといえる。⁽¹⁶⁾

子どもとの新しい物語り創りへ向けてその端緒の一つとなるのは、先に述べた騙りの側面、つまり虚構性が物語りの生成源になると考えられる。一般的に騙りとは、意図的に相手をあざむく行為であって虚構は真実に対置させてとらえられる。しかし野家が示すように、「虚構の言述」とは日常言語の二次的で派生的な用法に限定されるものではなく、「意味生成の現場における言葉の原初的な輝きを想像力によって取り戻そうとする、すぐれて創造的な言語行為」なのである。⁽¹⁷⁾ 物語りの虚構性には、つまり硬直化した既成の言語規範から逸脱することによって、日常的な言語使用に埋没しいわば惰性化した言語行為を変換し“新しい”とらえ方を促す機能があるといえる。学校現場にそくして考えると、子どもとの物語り創りの過程で出現する非合理的で反科学的な内容やそのコンテキストに着目することが大切となるが、しかしそれは単なる子どもの世界のコスモロジーの探索といった甘美

なロマン主義に根ざした問題理解のことではないことに注意が必要であろう。つまり、あくまでも日常的な教育の現実には定位し、教師自身の手もちの子ども観や教育観が揺さぶられ“新しい”教育の風景が“ほのかに”見えてくるという、自明の教育の世界に“差異”を発見する起点として、物語り創りの実践を筆者は構想したのである。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、教師はより実践的な知見と技法を身につけて成長するといえるが、子どもの問題を介しての物語り創りを通し、“教師である”という存在論的 (ontological) な専門性の内実を自らの手で主体的に (再) 発見することが、今日の教師に切実に要請されていると考える。

6. おわりに

子どもの問題は今日、「こころの教育」という標語に端的に象徴されるように、“ふれあう”や“よりそう”そして“むきあう”といった情緒的な教育関係論に還元されて語られることが多いように思う。そして学校現場ではまた、子どもの関係する事件化した問題の衝撃度には驚きを示すものの、日常的な子どもとのかかわりについて“新鮮な驚き”をもって子どもの様子や教師自身の実践を語ることが少なくなっているという実感をもっている。統計処理された量的な研究によってもたらされる問題理解の客観化と標準化は、これまで述べてきたように、近代科学にもとづく研究手法として不可欠ではあるが、しかし学術的な専門分野・領域の中で流通している言葉 (専門用語) に対しては、(私たちの) 日常的生活世界を成立させている言葉とは次元の違う、全くの“異種”の文法体系をもった一つの記号学として成立しつつあるような疎遠感をもたざるをえない。つまり、教師による実際の教育臨床と臨床諸学の研究者による臨床研究はますます隔たり、教師が直接身をもって積み重ねてきた経験知は間接的かつ客観的な医療基準と計量的方法に凌駕され、不当に過小評価されていると考える。したがって必要なことは今一度ここでふり返り、子どもと日常のかかわることが可能な教師の経験の厚みを軽視する、つまり問題を介して発現する「意味」の探求作業を経ずに (ケースによっては恣意的に) 病理性的な発見に終始する子どもへのかかわりがもしあるとすれば、その実践や事例研究とは一体何なのかと改めて問い直すことだといえるのである。

注

- (1) SCの他に「心の教室相談員」も1998年から導入されているが、これらの「心の専門家」の配置には「いじめや不登校の問題から一般の教師を免罪し、カウンセラーをスケープ・ゴートにする危険性」と「資格を異にする一般の教師や養護教諭との連携・協力を阻害し、日本の学校の長所となってきたケアリング・システムに亀裂をもちこむ危険性」があるとする代表的な批判が、初期段階で藤田によって示されている。

藤田英典『教育改革—共生時代の学校づくり』岩波書店 1997年 pp.170-189.

- (2) SCの活用については、個別の問題の解決のためという対症療法としてではなく、より全体的な、教師の意識や学校システムの変化を促すという幅広い課題に関連するものでなければならないだろう。確かに学校で深刻な問題が発生している今日、緊急的な対応としてSCの導入は必要ではあるが、これら教育上の病理は単純な心理現象ではなく、現代の日本の生活と文化に対して子どもが突きつけている、より全体的で根源的な人間存在にかかわる課題であり、心理学的な対応で処理できる性格のものではないと考える。なお、学校システムのなかでのSCの役割と実際の連携活動については、つぎの文献を参照。

村山正治、他編『心理臨床の実際—学校の心理臨床』金子書房 1999年。

また日本の導入時点での、SC事業の先進国であるアメリカの動向については、つぎの文献を参照。

- (a) John J.Schmidt.; *Counseling in Schools : Essential Services and Comprehensive Programs*. Allyn and Bacon, 1993. pp.22-27.
 (b) Moles, o.c. ; *Guidance programs in American high schools : A descriptive portrait*. School Counselor 38, 1991. pp.163-177.

これらの文献によれば、SCの専門職性の不明確さをめぐって「教育現場での役割と位置づけが曖昧であるために、疎外され孤立しやすいこと、資格認定と関連して、訓練された専門家として認知することに対し、カウンセリング専門職自体の中に抵抗があること」などの議論があり、日本においても学校現場へ実際にSCの役割を機能させるには困難な点が多いといえる。

- (3) これまで筆者は、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などにおいて、スーパーバイザーの立場から指導・助言を行ってきた。なお今日のカウンセリングの大衆化現象については、つぎの文献を参照。
林延哉「戦後日本におけるロジャーズ理論—学校教育を中心に」日本社会臨床学会編『カウンセリング・幻想と現実』（上巻）現代書館 2000年 pp.68-123.
林によれば、日常の多様な人間関係の中にうずまき苦悩の全てを個人に還元し、その結果、柔らかな「こころの管理」の補完的役割を担ってしまうとして、カウンセリングの普及を危惧する批判がある。
- (4) 教員の「専門性 (professionalism)」を考察するとき、精確に議論するのであれば教職の「専門職性 (professionalism)」との定義の違いを明確に意識することが求められる。しばしば混同して用いられる場合があるが、学術上の「専門性」とは、教師が生徒に対して教育行為を行う場合に、どのような専門的知識や技術を用いるかを問題にし、「専門職性」の場合は教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を獲得しているかを問題とするのが一般的である。同様に「教師」と「教員」も同じく混同する場合があり、その多くは同じ意味をもつ言葉として互換的に使用される。一般的には、「教師」は主に教える専門的な行為者を指し、「教員」は主に学校組織の一員を指すことが多い。また学校現場における専門主義化の影響については、イリイチの古典的な論考が今なお示唆的である。
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.)
- (5) 主な論究については、つぎの文献を参照。これらの研究者による議論に共通する課題意識とは、心理学的な技法が社会に流通することにより、それまでの社会的そして政治的な思考法が衰退し、社会的な問題が心理的な問題として“個人”に帰責される事態への危惧と批判である。
森真一『自己コントロールの檻—感情マネジメント社会の現実』講談社 2000年。
檜村愛子『「心理主義化する社会」の臨床社会学』世織書房 2003年。
山田陽子『「心」をめぐる知のグローバル化と自律的個人像—「心」の聖化とマネジメント』学文社 2007年。
- (6) 「心理主義」という術語は、科学哲学者ポパー (Karl Raimund Popper) の用語である「心理学主義」を参考している。心理学主義 (Psychologism) とは、「社会生活の全ての法則は究極的に「人間性」という心理学的法則に還元可能でなければならない」と考える社会科学上の一つの立場である。これはまた、社会学領域における「心理 (学的) 還元主義 (Psychological Reductionism)」とほぼ同じ立場でもある。
Popper, K., *The Open Society and its Enemies* (2nd edition), Routledge, 1966. (内田詔夫、他訳『開かれた社会とその敵・第2部』未来社 1980年 p.88.)
- (7) 国際比較 (OECD調査) からみた現代日本の教師の主な特徴は、“教職の生きがい”の喪失が顕著な点にある。
OECD 2014, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD publications.
この調査でさらに注目すべき結果とは、日本の教師の多忙と献身性の実態の裏側で進行している“専門性”の危機であり、専門家としての仕事の空洞化である。今日的な教師の専門性をめぐる議論のコンテキスト分析と諸課題については、つぎの文献を参照。
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—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.
- (8) Goffman, E., *Behavior in Public Places*, Free Press, 1963. p.235. (丸木恵祐、他訳『集まりの構造』誠信書房1980年 p.252.)
- (9) ただし広義の心理学領域は一つの傾向に集約し単純化できる訳ではなく、自らの言説や実践に付随する権威性に自覚的な研究者もいる。とくに外国の研究者や実践家のなかには、斯学の知識や言説がもつ社会的な統制効果や権力性を自覚し、自らの職業上の営みを倫理的に問い直す作業をいち早く開始している。これらの欧米の論者については、つぎの文献を参照。
(a) Burman, E. et al., *Psychology Discourse Practice*, Taylor & Francis, 1996.
(b) Foote, C. & A. W., Frank., Foucault and Therapy : The Disciplining of Grief in Chambon, A.S., et al. ed., *Reading Foucault for Social Work*, Columbia University Press, 1999.
(c) Vits, p.C., *Psychology as Religion* (2nd edition), The Paternoster Press, 1994.
- (10) 物語論にもとづく教育学領域の研究手法については、つぎの文献を参照。

皇紀夫「『物語』としての教育—人間形成への物語論的アプローチ」香川大学教育学研究室編『教育という「物語り」』世織書房 1999年 pp.28-35.

やまだようこ「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」同編著『人生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房 2000年 pp.1-38.

なお、本稿での「物語」と「物語り」の表記について、つぎのように区別し統一する。「物語」は「始めと終わりをもった完結した構造体」の意で、「物語り」は「物語るという行為の遂行的機能を際立たせる」場合にそれぞれ用いる。

- (11) 新しい「意味」を発見するためには、解釈学が示す所によれば、出来事が言説に移行されテキスト化（つまり事例として記述）されることが必要である。学校現場で発生した問題を“語る”工夫（記述の工夫）とは一義的な問題理解のコンテキストから教師を解放し、問題理解の枠組みを拡大させる試みであり、その試みは問題の解決・解消とは別のコンテキストにおいて、つまり子どもの問題を教育の意味発見の手掛かりとして位置づけるのである。なお、試論レベルでの記述スタイルのあり方については、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 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.

- (12) 野家敬一『物語の哲学』岩波書店 1996年 pp.17-90.

- (13) 坂部恵『かたり』弘文堂 1990年 p.41.

- (14) 「聞く（聴く）」ことによって語り手を支えることにつながる場合があり、また自己が根底から変容してしまう場合もあることを現象学の立場から論じるつぎの論考には、医療言説によって隠蔽された（教育の）意味を発掘する上で参考になる。

鷺田清一『「聴く」ことの手—臨床哲学試論』TBSブリタニカ1999年.

- (15) 矢野智司「教育の語り方をめぐる省察」香川大学教育学研究室編『教育という「物語り」』世織書房 1999年 pp.36-42.

- (16) 同著者「生成と発達の場としての学校」『現代の教育 2 学校像の模索』岩波書店 1998年 pp.100-121.

- (17) 野家 前掲書 pp.179-215. また関連して、坂部の「かたり（騙り）」論も参照。

坂部 前掲書 pp.27-54.