

た理由のなかに、こんにち教育実践者が教育科学の実証的な知と向き合うときの留意点を読みとることができるからです。

よく知られているように、デュルケムの社会学にとって、最大の課題は社会の安定化でありました。20世紀初頭のフランス社会は、19世紀に宗教・教会から自立し、完全に中立的になったが、その反面、社会を統合する原理を失ってしまいました。その宗教にかわるものが教育にほかなりません。ただ、デュルケムは社会の事象としての教育から実践上の処方を一律に引き出すことはあえてしないで、それを、実践者自身による自省知にゆだねました。実践を科学の対象にしなかったのは、実践を測定可能な面だけで裁断したり、量的還元的手法によって誘導したりすることに、慎重だったからです。教育をモダンの視点で見ていくことの危うさを、デュルケムは感じとっていたと思われる。ポストモダン状況がつづく現代、実践は実践者自身の自省知によってみちびかれるよりほかに、とるべき指針はないのではないかというふうに私は考えます。

皇紀夫：臨床教育の視点から

ご紹介いただきました皇でございます。私は西之園先生からこの学会で話をするようにとお誘いを受けまして、その電話でこれはもう断れないなと思いました。実は私は日本教育実践学会という学会があることを知らなかったもので、そのときに初めて知りました。そして断れないと思いましたが、レジメに書きましたが、最近『臨床教育学序説』という書物を編集して、その中で実践のことについて書いたのです。きっと西之園先生はそのことご存知なかったと思うのですが、こういう学会があると知っていたら私はこういうことは書かなかつたのですが、かなりきついことを書いております。だから引き受けざるを得ません。

ちょっと読んでみますと、従来の教育学は課題をかなりの確に提起してきたと思うが、それらを具体的に遂行するための場面を発見する技法の開

発を疎かにしてきた、と言うよりも、「実践」という常套句でその課題を逆に隠蔽してきた、と言えば、言い過ぎになるだろうか。(少し余談になるが、筆者の立場からすると、この魅力的な教育用語である「実践」こそは、臨床教育学が最も注意深く接近しなければならない意味発現の場所を指し示す貴重な語である、と同時に教育言説を陳腐化させる元凶として、最も厳しく対決してその意味を差異化させなければならない対象でもあるのだ。)臨床と実践とは一見すると隣接した概念に見えるが、教育世界に流通する中心的意味を担ってきたために、「実践」の意味はすでに陳腐化して死語と見立てられ、もはや意味を発現する力をもっていないと思う。したがってまた、教育言説の肝心な場面で「実践」を乱発する教育論、(実は筆者もこの「実践」頼みの教育論者であって、本論でもこれを愛用しているのであるが)何だか言い訳がましいことをいっぱい言っているのですが、こういう、教育言説の肝心な場面で「実践」を乱発する教育論は賞味期限が近づいているように思う。

こういうことを書いております。今日はまさに実践学会です。私が陳腐化、死語化しているという形で実践を見立てているわけで、相当批判を受けることを覚悟して出て参りました。どうぞご指導願いたいと思います。

そんなことで臨床教育学という大変新しい研究領域から実践というものを考えると非常に近い概念のように思うのですが、どうもそうではないのではないかと私は感じて参りました。例えば実践と言いますと、私も実際に学校現場に行っているところと教育相談をやってきました。四、五百人の先生と会いましたし、それぐらいの数の事例に出会って来て、いろんな相談をしてきたわけですが、しかしそれは実践かどうか、ということですね。私もそういうものをまとめて事例研究、ケースカンファレンスという形で事例を類型化したりできるわけですが、どうもそういう手法は変ではないか、それをもって具体的実践だというふうに議論

する、そういう議論の仕方が果たして良いのかどうか、ということはずっと感じてきました。だから少し過激、感情的にもなっているような感じがするのですが、先の文章を読んでみるとですね。

どうも実践論というものの意味を変換するというをやらないと日本の教育学というのは、なかなか新しい局面を切り開けないのではないかという思いがあります。是非今日はその辺のことをお教えいただきたいと思って、批判と学習のために出掛けてきた、ということでございます。動機はそういうことでございまして、お手元のレジメに沿いまして、簡単なものですのでそれを補足しながらどういう考え方、立場をとろうとしているのかということの説明したいと思います。

今言いましたように、私は臨床と実践とは違うのではないか、あまり実践に臨床が近づかない方が良い、という立場をとっています。これはご存知のように臨床は今、教育系の大学で一大ブームを引き起こしております、臨床教育、教育臨床あるいは臨床哲学、臨床社会学など臨床をくっつけた教育学系の学問が非常にたくさん現れてきております。また臨床教育学と言いましてもいろいろな考え方があり、これから申し上げますのは、私が考えている臨床教育学です。これは所謂臨床心理学を応用して、臨床心理の研究者が使う言葉で教育の問題現象を語るということで満足しない、何か教育学の言説と言いますか、教育学の立場を変容することによって新しい教育の意味を発見していく、そういう教育研究の領域や方法を新たに発見するための概念装置として臨床を考えたい、というのが私の基本的な立場です。だから問題にたくさん出会っているからと言って、それを即臨床とか実践とか呼ぶことは、そういう考え方もあるかもしれませんが、私はここではとりません。

意味発見の装置、仕組みとして臨床を使っていきたい。そのことは当然、宮寺先生の方からポストモダンとモダンとの拮抗のお話ございましたけれども、どういうふうに置くかは別にして、従

来の教育学、そしてその中核にあった実践論というものに対する批判の立場をとることになると思います。臨床教育というのは、私がよく使う言葉を使いますと、教育についての意味争奪戦、教育の意味に緊張の場を作り上げること、だから実践という形で一義化して教育を語ることを如何にして差異化するか、というのが臨床教育学の立場だと思っています。したがってその意味差異を仕掛けていくための方法論が必要なわけで、その方法をどのように考えていこうか、臨床教育学の課題であります。私は教育現実、これは学校を考えれば良いと思いますが、学校において実践という形で語られている部分に差異を仕掛ける方法、そしてそれを一つの教師再教育のカリキュラムに組み込んでいくということができないのではないかと考えています。多分、教師再教育に関わっておられる先生方あるいは実際そういう大学院で勉強しておられる方が多いのではないかと思いますけれども、そこでいったいどういうカリキュラムが開発されているのか、というのが非常に問題だ、教員養成のカリキュラムの上にそれをただ高度化するだけで現職教育が為されているなら、それは非常に問題だと私は思います。少し以前に調査をしたのですが、およそ私のその印象は当たっていました。最近のことはよく存じませんのでまたお教え願えればと思います。ちょっとまた言い過ぎたことがあって後で弁解をしなければならいと思いますが、一番目はそういうことでございます。

二番目の問題は、教育の実践論を考える場合の臨床教育学の前提は、教育における人間関係というものを前提として教育を考える、実践を考える、教育の方法、技術を考えるということです。臨床でするので教育における人間関係の不全状態、例えば不適応とか、あるいは様々な反抗とか非行とか逸脱とか崩壊とか、いろいろな問題事象が学校の中で起こっているわけですが、当然教育相談ではそういう事象が話題になってくるわけです。一番の問題は、その問題事象をどう解決するかということではない。それを学校の先生方は強く求めら

れるわけですが、現場へ行きますと、不登校の子どもをどうしたら良いか教えて下さい、つまりマニュアルが求められるわけです。その時に、私がたくさん事例の中からそれらしいマニュアルについて語ったところで大して意味がないと思うのは、問題を語っているその先生、あるいは親、子どももそうですが、彼らが問題を語っている、その語り方に非常に問題があるのではないか。だから何が病んでいるかといえば、問題を語る語り方が病んでいるのではないかと、もっと言うと実践言説が病んでいるのではないかという印象を、これは叱られるかも知れませんが、私はそういう思いを強く致します。学校現場で周縁化している問題、あるいはここでは負の局面と書きましても、つまり学校言説を支えている中心的な概念から排除されるような負の事象とか、あるいは排除されるような問題、あるいは隠蔽されるような事象といったもの、それらを逆に手掛かりとして、それらを排除している中心的学校言説を批判していく。これは従来から指摘されてきた問題ですが、周縁から中心部を見ていく。これは後で本日用の先生方のレポートを見せてもらったときに、例えば西之園先生が書いておられるレポートの中で非常に面白いなと思って見せてもらったのは、報告の最後のところで、教育においては次のような記述が可能であるという形で五つ書かれていて、実践研究ではこのうちの④と⑤のレベルからの研究が重要であり、中でも⑤の「できなかったときにその原因を究明することは技術の進歩をもたらす源泉である」、私はこの文章を拝見したときに、非常にそうだなというふうに思いました。つまりできることではなくて、「できなかった」、これを負というふうに見るかどうかは別として、その原因を、多分西之園先生の言っておられる原因というものと私が言おうとする原因というものは違うと思うのですが、しかしそのできたことではなくて、「できなかった」事象に注目をして、そして教育の技法を考え、そこから逆にできた、あるいは何がすべきこと、といったような逆、⑤から①

に向かって問いを立て直していく、というような方法、これを私は臨床を考えるときに非常に重要だと読ませていただきました。学校言説が作り上げている秩序や枠組みといったものがあるわけですが、その枠組みを自由に切り替えていくという工夫が、臨床の工夫なのではないか。しかもその工夫の中身は、ちょうど記述という表現があるわけですが、それをどう記述していくか、「できなかった」ことあるいは不登校でも私は同じだと思っています。不登校の子どもをどう語るかという、その語り方こそが実践知の一番の核になればならない問題だ。不登校の子どもが学校に来るように語るのは、学校を中心とした語り方で、周縁化したそういう事象を語るときには、中心から語っただけではその事象の意味は見えてこないのではないか、それをどうやって弱めていくか、どうやって相対化していくか、という努力をしないと教育とか学校の役割は見えてこない。自家撞着的に自らを更に補強するための言説だけを吸収して、より強い学校言説が作り出されてくる、それだけの話になってしまう。これは空洞化をよぶ。学校崩壊というようなものは、まさにそういう中で起こってくるのではないかと。差異化して学校言説そのものが変わっていくとか、枠組みが変化していくという、そういう語りの仕組みを求めているかなければならない。私は臨床教育学の課題をそういうふうと考えております。時間の関係もありますので、実践の知というのは間主観的な性格のものであるということ、これは人間関係の問題から、教育言説とか実践というのは、文脈依存的場面的な性格をもった言説であって、方法、技術主義的にそれ自身で完結するような性格の知ではないということをお願いしたかったわけです。

三番目の問題は、教育的通念という概念、あるいは教育的日常という言葉を使いまして、今申し上げました学校言説と言いますか教育的通念という、これはごく一般に社会的に学校とは何だ、子どもとは何だ、今のお話ですとモダンの言説だ、と言っていていかにもわかりませんが、そういう教育

的通念の中に実践論も浮かんでいると思うのです、そういう通念に支えられて、良い悪いの問題ではなくて、教育通念という非常に分厚い共通認識というものを我々は教育に対してもっていて、学校言説はそれを代表するものだと考えています。時間も空間も子どもも、あるいは教師の行動も意識も、あるいは教師の振る舞いも、学校言説、教育的通念によって規定されている。この教育的通念が凝固して固まってしまっていて動きがとれなくなると常套句になってくる。良く言えば高度化するということですが、反面で陳腐な常套句で子どもとか教育とか実践を語っているということが起こってくる。これは、悪いのではなくて不可避的に起こってくる。これは教育言説の安定化の担保としてそういう陳腐化は避けられない。だから新任の先生ほど型にはまった常套句を使う。マニュアルにしたがって子どもを語ろうとする。その型、今申しましたようにその中に実践もあるわけですが、その型をどうして崩すか、そしてその型からどうして新しい教育のスタイル、教育言説のスタイルを作り出していくかということが、実践論の課題ではないかと私は考えています。

時間がありませんのでレジュメの4番目にいいますが、同じようなことを書いているわけです。実践という用語は教育界において十分に陳腐化している。その陳腐化していること、それは非常に自閉的で形骸化しているわけですが、まさにそのこと自身が逆にいうと新しい意味を発現する場所を指し示している、トポスを指している。よくマンホールの蓋を引き合いに出しますが、擦り減ったマンホールの蓋というのは、非常によく利用されているから意味がある、しかしまたその蓋は何かを隠してしまっている。実践という言葉は、私はちょうど擦り減ったマンホールの蓋だと思うのです。だからものすごく利用価値のある、大事な概念だと思いますが、しかしその蓋をずらすと、その蓋の下にいろいろなものが隠れている可能性がある。だから相対化するというのは、そのマンホールの蓋をずらしていく、そういう努力をする。

それを実践の知というなら、それがずらせる、あるいはそういうものを相対化していくことができる、絶えず置き換えて、新しいものを陳腐化した実践に代わって工夫していける、という知が実践の知ということではないか。だから常套句、あるいはイデオロギー化した実践論というものが、一義的にしか子どもとか教育を語れなくなってしまって自縄自縛に陥ってしまっている、その一義化した実践論を少し差異化して、もう少し違う語りの仕組みへと置き換えていく、解放していく、という作業が実践論ではないか、というふうに思います。

五番目は、そういう陳腐化した常套句がもつ生産性、だから陳腐であるということは生産的であるという意味も同時にもっているわけで、そういうパラドックスの中に実践論があるのではないかと、という点についてです。ではどうしてそれを動かすかという問題ですけれども、後の討論のところで話をしたいと思います、私は擦り減ったマンホールの蓋というのは教師が新しい技術とか、あるいは新しい語り方とか、新しい経験を非常に実り豊かな場所である、と同時に陳腐で教師が立ち枯れをしてしまう場所でもある。実りの場所であると同時に立ち枯れする場所でもある、という見立て方をしております。だから陳腐化している実践論こそ、そこから新しい教育論が生み出されてくる、一番の核になる部分がそこにある。ではどういうふうにそこを変換していくかという課題として私が今一番関心をもっているのは、語りの問題であります。特に言葉の問題、どういうふうにそれを表現するか、それは教育学固有の語りの技法があるのではないかと、特に新しい意味を造るメタファーの役割について、これも西之園先生は本日のレジュメの中でアナロジーとかイメージについて言及しておられますけれども、私はもっと具体的にメタファーの働きは非常に教育言説にとって重要だと思います。先ほど教師再教育の問題で言いましたけれども、その教師再教育の中で言語についてのカリキュラムが入ってい

ないことには、実践論を解放して教育の意味を革新するため新しい力を引き出していけないのではないかと、というのが私が今考えております構想でございます。

西之園晴夫：教育技術の視点から

昨年、上越教育大学でこの学会がありましたときに、わたくしは休んでいたのですが、塩見会長から電話がかかってきまして、次回を佛教大学で開催して欲しいということでした。この学会の発足には木村先生がかなり精力的に動かれて、随分時間がかかりましたけれども準備もされたわけです。教育実践ということでは、わたくしは学生時代に実践論関係の本を読んだこともありますけれども、正直なところ「実践研究」という意味がよくわかりませんでした。この大会をお引き受けする機会に、この「実践」ということが教育学の方のように考えられるのか知りたいと思いました。たまたま宮寺先生とは科学研究費による研究で一緒したことがあったものですからお願いしたのですが、シンポジウムの表題そのものは私の「問い」でして、それでこのプログラムを企画しました。

私のテーマは「教育技術の視点から」となっていますが、教育工学が日本でスタートする時点からわたくしはずっと関わっておりまして、日本教育工学会の立ち上げのときにも関与していたのですが、工学分野の研究で私は「技術」というものにこだわりつづけてきたわけですが、まだどうも自分の中ではすっきりしないところがあります。で、もやもやとしたものはあるわけですけど、それをきちっとした言葉ではなかなか表現できない。話は変わりますが、今の京大総長の長尾先生が私と同期でして、しかも同じクラスでよく一緒にしゃべったり研究もやったりした経験がありますが、長尾先生はその当時ちょうど日本語の機械翻訳の研究をやっておりました。機械翻訳をやるときに文学部に通ったりしてずいぶん文法を勉強したのですが、従来の文法ではどうも

機械翻訳に移らないということですね。そして彼はコツコツと日本語の解析をやっていたのですが、その時に教育関係のことについても話しをすることがあって、教育分野ではいろいろ「すべきこと」や「できそうなこと」は言っているけれども、「できないこと」をどうやって設定するのかという議論になりまして、それでこの5つがあるということとその当時から意識していたわけです。

すべきこと

できそうなこと

やったこと

できたこと

できなかったこととその原因究明

それですね、わたくしはまず具体的な問題を取り上げて、そこでの私の頭の中で生じている技術的な判断を取り上げてみたいという問題意識があります。まず最初に佛教大学で現に私が行っています教育方法学の授業ですけれども、それをご紹介したいと思います。

この開発しつつある授業というのは、多人数の授業です。大学教育には多人数がある面ではどうしても必要なわけですし、多人数で授業をやる場合に、あたかも講義方式以外にないように考えられているのではないかとことを常々感じておりました。この授業は1999年から始めたのですが、それ以降ずっとコースを開発してきているわけです。それで2000年、それから2001年、今の2002年で授業をやっているわけですが、最初の2000年が228名、次が108名、今年はちょっと少なく93名ですが、だいたい100名から多い時で200名を超えるときがあるということです。この授業がですね、金曜日の5時間目ということですので、最初の時は極めて単純な目標を掲げたわけです。それは90%以上の学生が出席していて1人も寝るものはいないということが目標です。これができるかどうかは私にとって技術の挑戦ですが、まあなんとかですね、最終的に89.8%までいきました。これで90%とみなしていいだろうと考えました。翌年がですね、A4の用紙で最後に