

# 臨床教育学試論

—新しい教育研究の視点—

田所 昌也

はじめに

二十一世紀を目前に控えて、日本の社会は大きな歴史的転換の時期を迎えている。それに連動して、学校、家庭、地域のあり方も大きく変貌してきている。現在の教育問題は、これらの影響もあって、「いじめ」や不登校、少年の凶悪な犯罪が頻発し、大きな社会問題にまでなっている。深刻さは増しており、事件は連日のように起きて後を絶たない。これに対して、学校での「心の教育」を重視する傾向や、またスクールカウンセラーの派遣も進んでいる。

このような状況の中で、従来の教育(学)研究の有効性が薄れ、新しいパラダイムへの転換が必要とされている。次の世紀の礎となる、新しい教育研究が模索されなければならない。

臨床教育学という言葉は、わが国では一九八八年に京都大学大学院に初めて設置された講座名で、この十年間に、全国の大学で同名の研究科や講座ができはじめている。臨床教育学は、まだ試行錯誤を重ねている段階で、その成果は今後の研究を待つしかない。

ところで、「臨床」という言葉を辞典でひくと、「患者に接して診断・治療を行うこと」(1)と説明されている。この意味でまず思い浮かぶのは臨床医学であろう。ほとんどの人が、臨床医の診察を受けた経験があるはずである。医者が患者の病状を「診断」し、「治療」する行為そのものが臨床の中心をなすものである。

それに対して臨床心理学は、診断や治療の行為を含みながら、個人や集団の適応上の問題を援助していくことを主な目的とする心理学の分野である。心理臨床を行う場合、臨床家はクラ

イアントとの「関係性」を重視するため、治療過程の中で相互に影響しあって、両者の間で人間的な成長が起こることもある。医学における臨床と心理臨床の大きな違いは、ここにあるだろう。

前者を「医学モデル」、後者を「教育モデル」と呼んだ場合、本稿で論じる臨床教育学の基本的性格は、「教育モデル」に求められるべきである。しかし、同時に、心理臨床と教育臨床(臨床教育学を構築していくための臨床経験をこう呼ぶことにする)の違いも明らかにされなければ、臨床教育学の市民権は得られない。

本稿では、教育臨床の成立する場所をとりあえず学校教育に限定し、その中の教師の臨床に焦点を当て考察する。教育臨床とは、広い意味の教育実践の中に位置づく概念であるが、これまでの「教育実践」との違いを明確化する必要がある。またカウンセラーの行う心理臨床とも、子どもとの関係性が違ってくるだろう。さらに、教師は学校組織に縛られて、制度的な条件にも拘束されている。複雑な教師の立場を明らかにして、教育活動を少しでも問い直す作業になれば幸いである。

## 一章 臨床教育学の必要性

教育問題が、深刻な社会問題として人々に認識されるようになり、随分と歳月が流れている。残忍な「いじめ」や少年犯罪の増加と凶悪化、そして不登校の子どもや高校中退の生徒も増え続けている。最近の学級崩壊は、学校そのものの存在意義を問う現象とも言えるだろう。

この背景には、先にふれたように、家庭や地域の急速な崩壊と、学校教育に対する国民意識の変質がある。この事態に学校現場の教師たちは、戸惑いながらの対応を続け、学校外部からもスクールカウンセラーの配置が進められている。

このような教育の現実に、既存の教育諸学は、はたしてどれだけ有効な手だてを講じることができるのか。周知のように、現在の教育学は、国民教育の普及に伴って発展し、その結果必然的に学校教育の研究に重点が置かれてきた。

しかしながら、近代学校の使命が終わりを告げようとしている日本の現状に、今までの学問的な成果は、見直されなければならない。むしろ、新しい現実に対応した研究が必要である。規範的な教育哲学ではなく、実証的な教育諸科学でもない、教育臨床を基礎においた学問の必要性が問われるべきである。

今日の教育問題には、「直接的」で、しかも「実際に役立つ」対応が求められ、その性格を備えた学問が必要である。これに関しては、臨床心理学の発展とともに、スクールカウンセラーの活躍も期待される場所である。学校外部の人間が、教師とは異なった専門性を持って、教育問題に対応する意義は大きい。だが、教育活動に取り組む教師にも、教育指導や教育相談を含めた、新しい教育臨床が期待されてもいいのではないだろうか。

臨床心理学が、個別具体的な人間の研究から出発し、二十世紀を通じて学問を築いてきた。教師にもまた、具体的な教育問題を起点として、教育臨床を積み重ね、「臨床の学」を構築していく必要性は十分あると考えられる。その際、臨床心理学は、対象や学問的性質の違いはあるが、もっとも見習うべき先学となるであろう。

和田修二は臨床教育学の構想を、「本当に実効のある教育指導や教育相談の理論と実践は、単なる教育学の応用でも臨床心理学の応用でも

ない、両者の対話と協力の中で、教師やカウンセラー自身の実際的な経験を通して自覚され、形成され、実行されるべきもの」(3)であり、「教育学と臨床心理学の統合」としてとらえている。

これは、現在の教育学や心理学の枠組みから、的確になされた言説である。教育指導や教育相談は、確かに教育臨床と呼べるであろうし、スクールカウンセラーの仕事も、学校現場での心理臨床の成果である。これらの臨床経験を、どのような仕方で統合してゆけば、臨床教育学を構築してゆけるのか。問われるべきは、この点であろう。

和田は臨床教育学の独自性を、「困難のある子どもの相談と指導を病理と治療という観点からではなく、クライアント自身の危機的な経験を契機とする人格的な成長、「新生」の援助という観点から統合することと、困難のある子どもとの臨床経験を媒介として大人自身の既成の教育観や人間観を問い直すという二つの課題の集中的な遂行」(4)に求めている。

教師もカウンセラーも、目の前の問題を解決して病理を治療することに関心が集中して、自身の教育観や人間観を振り返る意識が高いとは言えない。特に教師の場合は、カウンセラーのような自身を問い直す訓練方法が確立していないために、「教師の自己変革」という言葉が永遠の課題になりつつある。その意味で臨床教育学は、古くて新しい教育者の難問に、新しい方向づけを提示してくれることを期待する。

河合隼雄も、学問の反省という観点から、現代の教育問題に対して、教育学や心理学、それに社会学と、「いろいろと立派な学問がある」(5)としながらも、近代科学の目指した科学の性質を問題にする。「近代科学がその特徴とする「客観性」、「普遍性」、「論理性」は、確かに他人を説得する際に非常に強い力をもっている。現象を客観的に観察するのだから、そこには観察する人個人の影響がない。」(6)と、一面を評価

しつつも、それが却って「学問の体系としては立派であることは間違いないが、教育の実際問題との間の距離が遠すぎる。」(7)「実際的なことに直接、具体的に役立つ、ということを考えはじめると、効力がないことになってくる。」(8)と指摘する。

そして臨床の学問の性質として、「現象の客観的観察者ではなく、現象のなかに自分はいりこんでいることを前提として、「学問」を構築することを考えねばならない。」(9)と提言する。

臨床心理学者としての河合の所論は、臨床教育学を構築していくうえで、もっとも根本的な原理を言い当てているだろう。

臨床教育学は、多様な臨床場面で有効性を示す可能性を持っている。筆者は、学校のみならず、家庭や地域も視野に入れて、発展する必要があると考えているが、しかし歴史の浅い学問だけに、多くの臨床活動と研究の積み重ねがある。本稿では、新しい学校や教師のあり方に焦点を当て、教師が臨床経験によって「既成の教育観や人間観を問い直す」ための具体的な方法は何か、また教師の意識変革によって学校自体も変わるのか、という問題を論じようと試みるものである。

## 第二章 臨床教育学の照らし出すところ

教育臨床は、現在の教育問題に対して実際的な効力を発揮し、臨床教育学という新しい教育研究を引き出してくれるだろう。この新しい学問の基本的な性格を、もう少し詳細に検討してみる。

これまでの教育学は、健全で「問題のない」子どもに、大人が意図する教育目標に到達するための一般的な理論の研究を、中心的に行ってきた。そこでは、「一般的な目標」にあわない子どもは、「問題児」と見なされ、教育指導や教育相談を受ける「例外的な存在」とされる傾向

が強かった。戦後の教育現実が、経済的効率を追求する歴史状況と深く関連していた事実を考えれば、一概にマイナスの評価だけを与えることはできないが、しかし「現在」の諸問題を考えると、「問題児」こそを大切にし、社会や文化の問題を抱えた子どもとして見る視点が必要である。

「問題児」との関わりや日常の教育現象を通して、教師が自分自身と子どもとの関係を考え直し、学校や教育のあり方までも「問うていく姿勢」が重要である。研究を進める態度において、全く正反対の構えが必要になってくる。規範的な理念や実証的な成果を「当てはめる」態度から、問題と出会い、「問題の意味」(10)を問い直す態度への変更である。

教師が問題となる現象に出会ったとき、「問題の意味」を考えることを契機に、子どもをより深く理解し、真の成長へとつながる援助を模索する。この過程では、教師が当然視していた教育観・人間観も揺らぎ、結果として教師自身の成長にも波及する。教育臨床を基礎とする臨床教育学は、一つ一つの問題との出会いから、教師自身や子どものこと、さらには学校や教育全体にまで問い直すことを、大きな特徴としている。

「いじめ」の問題を例にとって考えてみる。あるクラスで、一人の子どもを集団でいじめている問題が起きて、担任の教師の知るところとなった。教師の「役割」として、大抵の場合は「いじめられている子」と「いじめている子」を把握して、何らかの「解決する」行為に出るだろう。教師の「役割」としては、当然の行為であるが、しかし問い直す態度からすれば、「解決」したことで問題を片づけるだけでは十分ではない。そのプロセスで出会った「問題の意味」を、問うていく必要がある。「いじめられている子」はどうして「いじめ」の対象になったのか、「いじめている子」にも何か理由があった

のか」、「いじめは治まったが、双方の生徒はこれを契機にどう変わるのか」、「担任としての普段の指導はどうだったのか」、「いじめは本当になくなるのだろうか」、「学校の教育理念である『みんな仲良く、思いやりを持とう』は実現できるのか」、など際限なく問いが出てくる。もちろん教師一人一人によって、問い方は異なるであろうが、大切なのはその姿勢を持つことである。子どもや大人自身の成長を促し、教育や人間に対する見方を刷新することである。そして次の教育臨床に、考えたプロセスが反映されなければならない。「理論と実際がからみ合って発展してゆくところが、臨床教育学の特徴」(11)でもある。

教育臨床の性格に関して、もう一つ付け加える重要な要素がある。それは、教育臨床を行う主体の自己訓練の問題である。上述した問い直しのプロセスには、臨床経験が含まれるけれども、知的に了解される面が大きい。この意義は大切であるが、臨床活動の主体には、子どもとの身体性を帯びた関係性も微妙に意識変革への影響を及ぼす。

河合はこの点に関して、次のように述べている。「一人の人の内的な世界にかかわるような態度を身につけるには訓練が必要」(12)であり、「それは知的なものを含むが、知的なものが自分自身の体験と結びつき、自分の身についたものとなっていなくてはならない」(13)と指摘する。そして、「偶発性に対して心を開いていてこそ発見がある。」(14)ことを強調する。

教師と子どもとの関係性のあり方を考えれば、教師は常に「適切な」関係を持つように訓練する必要がある。「ある個人(子ども)に対して接近してゆくと、いろいろ思いがけないことが起こるが、いわゆるベタベタの関係になってしまうと危険が生じる。と言って距離をとって離れていると何事も起こらない」(15)のである。教師が「問題の意味」を考える場合でも、必ず関

係の取り方によって、問題と出会う意味が変わってくると言える。

教育現象の核心に迫る問題と出会うためには、身体を伴った意味の影響を絶えず考慮して、子どもと良い関係をつくる自己訓練を続ける必要がある。教師はその中で、自分自身の実存的な葛藤に直面し、乗り越えていかなければならない。教師自身が、まず自分を変える難しさや苦しみをわからなければ、子どもの指導や援助も空論になりかねない。

### 三章 臨床心理学との類似性、相違性

臨床教育学は、臨床心理学と同様に生きた人間を相手とし、臨床経験をベースとした臨床の学である。この意味では、臨床教育学は臨床心理学から多くのものを学ばなければならない。しかし一方では、臨床教育学は教育場面を対象とし、特に教師の教育臨床を考える時には、学校という固有の意味空間のなかに居ることを自覚する必要がある。本章では、臨床心理学から多くを学べる類似性と、臨床教育学を構想するために新しく視野に入れるべき相違性とを比較検討し、臨床教育学の特徴や方法論を明確にしてゆきたい。

まず類似性に関しては、カウンセリングと教育相談では区別がつきにくく、また子どもの悩みを個人的に聞く場合も心理臨床に近いだろう。方法論の問題として考えると、「研究者が研究しようとする現象に自らかかわっており、「客観的観察者」の立場をとらないことから出発すること」(16)であろう。二章でも述べたように、子どもとの関係性を維持するには、自分も行為者となって参加する必要がある。他方、このような態度は、自分の主観性のみによって物事を見ると、独善的な傾向を生むために、自分の行為を含めて、絶えず客観的な自覚ができる訓練を積まなければならない。

心理臨床の場合であれば、カウンセラーとクライアントとの面接室でのやりとりを、ケース・カンファレンスという形で研究を行う。第三者から批判やアドバイスを受けることで、面接過程で主観的にかかわったものを客観化していく方法が普及している。教育臨床においても、客観性を保証する訓練システムが確立しなければ、臨床を基礎とした専門家の育成は実現しないだろう。

次に相違性を考えてみると、教育臨床は心理臨床と同じく関係性をつくる重要性があるけれども、前者と後者では「関係の質」が随分と異なるであろう。

教師と子どもの関係では、教師がリーダーシップを発揮する場面が多く、その時必ず教師の価値観や生き方が出るものである。むしろ子どもに刺激を与え、それを媒介として、子どもが成長していけば良いのである。教師は個性を輝かせなければ、関係そのものが成り立たない。同時に、教育相談や子どもの悩みを聞く、いわゆるカウンセリングマインドも状況に応じて必要である。

心理臨床には、さまざまな立場があるものの、基本的な姿勢は、カウンセラーがクライアントの話をいかに聞くか、という関係をつくる努力が大切になる。この場合カウンセラーは、自分の価値観や個性をそのまま出すのではなく、逆にクライアントのために、自分がどう対応するかを考えなければならない。

教育臨床と心理臨床は、正反対の関係性をとらなければならないことが多い。カウンセラーが学校の中で活動する時に、教師との間で噛み合わずトラブルが起きるのは、この違いが大きな要因になっているのではないだろうか。

また、教育臨床での教師と子どもの関係は、心理臨床の面接場面に比べると、はるかに複雑な構造を持っている。この点も、相違性として注目される。

心理面接の場合は、たいていはカウンセラーとクライアントの一对一の状況が多く、面接室もクライアントの相談にのりやすいように、カウンセラー側が容易にセッティングできる。それに対して、教師が現場としている学校は、面接室よりも空間的にはるかに広く、そこで働く日本の教師たちは、さまざまな種類の仕事をこなさなければならない。

クラス担任としての学級経営、教科の授業、校務分掌、クラブの指導。個々の学校によって方針の違いはあるが、「教育的世界を秩序づけている教育観」(7)の中で、教師それぞれのモチベーションを持って日々の活動に携わっている。

子どもたちも学校の校則に縛られ、また教師や他の子どもとの関係の中で、生活している存在なのである。

学校の中での教育臨床を考える場合には、教師や子どもが、この網の目に絡め取られている事実を直視する必要がある。近代学校は、教育臨床に適した空間としてあるのではなく、知識の教授を効率よく行ったり、校則によって「道徳」を教える場所としての役割を担ってきた。教育臨床の大きなディレンマは、ここにある。

例えば、ある生徒が髪の毛を茶色に染めて登校してきた場合を考えてみる。これが校則違反になると、担任教師は、この生徒を注意し指導しなければならない。担任教師は、「仕事」として注意するのか、それとも本当に髪の毛を染めるのは悪いと考えているのか。もし何もせず放っておけば、管理職や同僚の教師から非難を受けるであろう。そんなディレンマに突き当たるに違いない。

教育臨床の立場からすれば、生徒が髪の毛を染めるに至った理由をよく聞き、「問題の意味」に出会うことが大切である。しかし、そこから教師が自身の教育観や人間観をかえるまでには、学校組織内での込み入ったバイアスがかかってくる。もし担任教師が問い直しを進めていった

結果、「髪の毛を染めても間違っていない」と考えを改めれば、自分の仕事への確信は揺らぎ、進退問題を考える可能性も出てくる。

教育指導や教育相談の場合ならば、複雑な制約から比較的的自由になる状況をつくることもできる。しかし子どもへの援助が、同時に教師自身の教育観や人間観の変革に結びつくには、現実として方法論以外の制度的な問題にぶつかることになる。

複雑な意味合いを持った集団組織の中で、教育臨床が可能となるためには、教師は学校教育についての幅広い理解と、「いじめ」や「不登校」の問題に代表される社会や文化の影響にも、深い自覚が必要となる。教師が「問題の意味」と出会えるのは、こんな状況においてなのである。

これらを考え合わせると、教育臨床の経験を土台として臨床教育学を構築して行くには、既成の学問領域を越えた学際的な研究も必要である。これまでの教育学は、周辺の心理学、社会学、哲学などの学問的成果を取り入れてきたが、しかし教育諸学は実際の、具体的な性格を有するものではなかった。むしろ逆に、個別具体的な問題に対して、「実際に役立つ」ような教育理論をつくるために、周辺学問と連携することが重要である。

それは教育臨床が、具体的・实际的であると同時に、マクロな視点からもとらえられる必要があることを物語っている。教師が、既成の教育観や人間観を問い直し、現実に力強く学校や教育の現実を動かすには、学校自体を問い直し、新しい学校組織のビジョンを模索する必然性があるだろう。次章では、それについて触れてみたい。

#### 第四章 教師の教育臨床をささえる学校の条件

今日の教育問題が深刻であることは既に述べたが、ここでは学校教育の置かれている歴史的な危機と関連させて考察を進めていく。

佐藤学は、「今日の学校の危機は、学校制度の近代化をいちやく達成した日本とアメリカにおいて、しかも、教育の量的制度的な拡充が頂点に達した時点において、すなわち、一世紀余にわたって効力を発揮してきた学校の規範性と正統性が衰退し始めた時点で出現している。「近代学校」のシステムがその根幹から揺らぎ始め、「二一世紀の学校像」が模索されている」(18)と分析する。

学校は、その存立する基盤が大きく揺れて、存在価値が問われている状況にある。当然、学校の中で活動する教師や子どもにも、その波は押し寄せる。教師は、教育臨床の複雑な意味空間と、さらに歴史的に非常に困難な事態を抱えた場所に立ち会っている。教育臨床の活動を探求してゆけば、そこで必ず構造的な問題にぶちあたってしまう。学校組織の構造を明らかにし、同時にそれを新しく組み換える構想がなければ、教育の現実には好転しなであらう。

佐藤は、二一世紀の新たな学校像を「学びの共同体」と呼び、現在の「画一的で全体主義的な教育と排他的で個人主義的な学習の共犯関係の構造」(19)から「学校教育のいとなみを人びと（子ども、教師、親、教育行政担当者）の「連帯」を基礎として構成する実践へと転換し、学校という場所を人びとが共同で学び成長し連帯し合う公共的な空間」(20)へと再構築することを提唱する。

さらに学校組織の性格を、「官僚組織」「企業組織」「政治組織」「専門家組織」の四つに特徴づけ、「「学びの共同体」の構築は、学校を自律的な「専門家組織」へと再組織することを要請している」(21)と展望する。

「専門家」としての教師のことを、「反省的実践家 (reflective practioner)」と、佐藤は名づ

ける。「反省的实践家」とは、「科学的な理論や技術に習熟した「技術的熟達者 (technical expert)」としての専門家ではなく、複雑な問題状況に対する省察や経験の反省にもとづく実践的な見識を行使」(22)する専門家である。「反省的实践家」とは、全く同義ではないにしても、本稿で論じてきた教育臨床の活動主体である教師と、同次元の意味を含むと考えられる。

「反省的实践家」としての教師は、「学校の内部に「同僚性」を建設し専門家の協同を実現すると同時に、学校外の専門家や教育行政関係者との協力関係を構築する」(23)努力を重ねている。どんなすぐれた「反省的实践」も、学校の内外での協力が得られなければ、実効ある改革へと結びつかない。学校や教師の自律性や同僚性の提言は、学校組織内で「反省的实践」を行うためには、欠かせない要件になるだろう。

制度的な条件についても、「不登校」や「いじめ」や「体罰」が大規模校ほど多発している状況をふまえて、「居場所の喪失と人間関係の希薄化が、生徒の孤立感や実存的な危機を誘発して問題行動の多発を導いている」(24)と指摘する。そして、「子どもたちと教師たちが共に学び、働き、憩い、暮らし、交わり合う場所として学校を認識するならば、学校を「小さな共同体」として再組織する方が探索される必要がある」(25)と述べる。教育臨床は、確かに問題と出会い、「問題の意味」を考えるなかで子どもの成長を援助し、教師自身の教育観、人間観を問い直す活動である。しかし、教師も生身の人間であって、自身の限界を越える問題が多発すれば、問い直す「ゆとり」もなくなってくる。臨床教育学を発展させてゆくには、逆説的に聞こえるが、制度的な条件にも考慮をしなければならぬ。

最後に、臨床教育学と従来の教育学とのマクロな位置関係を見ておく。再び佐藤の論に依拠すると、教師に関する教育学の言説は、「教師

はいかにあるべきか」を問う規範的接近か、「いかにして教師になるか」を問う生成的接近において議論されてきた。しかし、この二つの接近は、その中間に横たわる無意識の〈存在論的接近〉を、排除もしくは等閑視してきた(26)、と分析する。「教師であることはどうゆうことなのか」「なぜ私(あなた)は教師なのか」という〈存在論的接近〉こそが、「反省的实践家」を成立させるアプローチになるのである。教師の〈存在論的接近〉が、クローズアップされるようになった歴史的経緯について、ここでは論じない。(27)ただ、教育臨床の経験から臨床教育学を構想し、あるいは「反省的实践家」を論ずる必然性を、学問的なレベルで確認しておくまでである。

〈規範的接近〉が、〈制度的接近〉へとつながり、教師論や授業論の「プログラムの実践(技術的実践)」を成立させる一方で、〈存在論的実践〉は、「現実の裂け目に教師が自らの存在を投企して関係の網み直しをはかるプロジェクト的实践(反省的实践)」を、確かに生成しているのである。(28)

これまでの教育学の言説は、「教師の実践を外側から認識し統制する「パラダイムの認識(命題的認識)」において構成されてきた。学校教育の制度化の要請がこの「パラダイムの認識」を支えてきた」(29)のであった。一方で、「制度の中で身体化されたシステムやプログラムを個の身体の内側で破碎する〈主体の闘争〉」(30)を体験している教師には、その経験世界の中で、「内側から叙述してその意味と関わりを探究する「ナラティブ的認識(物語的認識)」の方法」(31)が求められている。そして、物語的認識と命題的認識を循環させる方法を見つけたことが重要なのである。(32)

こうして、今日までの教育学が扱ってきた制度的問題に比べると、教師の教育臨床や「反省的实践」は確かに「小さな物語」である。しか

し、「小さな出来事の語りには、その教師の身体が経験している社会と歴史と文化が凝縮している」(33)のである。この弁証法的関係が、教師の教育臨床や存在論的な「反省的实践」の「大きな意味」でもある。『「小さな物語」による impossible profession への存在論的な接近という無限級数的な実践こそが、新しい教師像とその実践を約束するディスコースを準備している』(34)と、筆者にも思えてならない。

まとめにかえて

四章で、佐藤学氏の「反省的实践」の概念を、「教育臨床」という言葉とはほぼ同義で書き進めた。しかし、「教育臨床」の概念もまだ厳密には定義され得ない段階で、二つの概念の比較検討は難しいだろう。ただ、これまでの教育学の言説であった「プログラムの実践」とは、どちらも異なった次元に位置することは確かである。

共通する点は、学校での子どもや同僚、その他の人々との関わりの中で、自己に対して問いを向けていることである。相対主義が進行し、ニヒリズムが深まる現在(35)にあっては、「危険な問い」となるかもしれない。だから翻って、自己の身体に刻み込まれた学校のシステム、社会、文化への問い直しを、新たな「共同体」への再構築の可能性を含ませる。この弁証法的関係を維持し続ければ、必ず「大きな物語」をも変えていくのではないかと期待する。

本論の中で、教育臨床をベースとした臨床教育学の必要性を説き、現代の実際的な教育問題に応える側面を述べた。臨床活動であるから、もちろん現実的な問題の解決も目指すべきである。しかし、それだけではなく、研究と臨床が一体となった「臨床の学」が根を下ろし、時代を越えて発展すれば、大きな財産になると考える。教育の根本のところは、やはり人と人が出会う「問題の意味」にあると思うからである。

本稿は、試論として一步を踏み出したばかりなので、今後の発展のためには課題がたくさんある。それを少し述べておきたい。

一つは、臨床教育学の研究領域に関してである。本稿は、教師の教育臨床、それも子どもとの関係を中心に考察してきたが、大人一般を含めて考察する意味は十分あると思う。大人は社会の中で生きているかぎり、教育的な場面とかかわらざるを得ないからである。また、学校教育以外の家庭教育や社会教育にも、生かせるのではないかと考えている。もう一つは、学校教育の中で教育学的（プログラムの）研究をされていた授業研究にも、役立つであろう。

臨床心理学が発展を遂げ、臨床研究の重要性が増すなかで、臨床教育学も臨床と研究が進められ、従来の教育学を揺さぶるほどの地位を確立するよう期待する。「臨床の学」が抽象的な「学問」のあり方にまで「問い直し」を迫り、新しい地平を切り開く可能性に希望を持ってゆきたい。

引用注及び参考文献

- (1) 『大辞泉』 小学館
- (2) 佐藤 学 佐伯・藤田・佐藤編『学び合う共同体』 東京大学出版会 1996年 53頁～54頁
- (3) 和田修二 和田・皇編著『臨床教育学』 アカデミア出版会 1996年 15頁
- (4) 同上書 21頁
- (5) 河合隼雄 『臨床教育学』 岩波書店 1995年 7頁
- (6) 同上書 7頁
- (7) 同上書 8頁
- (8) 同上書 7頁
- (9) 同上書 8頁
- (10) 皇 紀夫 和田・皇編著『臨床教育学』 37頁



- (11) 河合隼雄 前掲書 14頁  
(12) 同上書 27頁  
(13) 同上書 27頁  
(14) 同上書 26頁  
(15) 同上書 18頁  
(16) 同上書 13頁  
(17) 皇 紀夫 前掲書 49頁  
(18) 佐藤 学 前掲書 54頁  
(19) 同上書 92頁  
(20) 同上書 92頁  
(21) 同上書 94頁  
(22) 同上書 94頁  
(23) 同上書 95頁  
(24) 同上書 96頁  
(25) 同上書 97頁  
(26) 佐藤 学 『教師というアポリア』世織書房 1997年 4頁～5頁  
(27) 同上書 16頁 ここで佐藤は、「学校の公共的使命の喪失」を理由としてあげている。その経緯は、『学び合う共同体』2章を参照  
(28) 佐藤 学 『教師というアポリア』 7頁  
(29) 同上書 19頁  
(30) 同上書 18頁  
(31) 同上書 19頁  
(32) 同上書 19頁  
(33) 同上書 19頁  
(34) 同上書 20頁  
(35) 小阪修平 『現代思想のゆくえ』採流社 1994年 第1, 2章参照