

# 教育実践記録における語りの視点

— 文学研究と物語論を手がかりに —

田中紀子

(2014年10月2日受理)

Standpunkt von der Narration in der Erzählung zur pädagogischer Praxis  
— Anhaltspunkt von der Literaturwissenschaft und der narrative Theorie —

Noriko Tanaka

**Zusammenfassung:** In den letzten Jahren erweitert Abschätzung System von Leistungsprinzip. Es ist der Gründe, dass Lehrer und Lehrerin erzählt nicht sich ihnen Erzählung zur pädagogischer Praxis. Denn Narrationen im Erzählung zur pädagogische Praxis hat das Merkmal, dass auf den Mißerfolg und Fehler halten. Aber Lehrer und Lehrerin erzählt den Mißerfolg und den Fehler für die Verbesserung, deshalb es ist bedeutender Reflexion. Von der Literaturwissenschaft und der narrative Theorie, wenn Lehrer und Lehrerin können ihnen pädagogische Praxis erzählen, dann sie können auf ihnen Praxis zurückschauen. Der Beitrag bezwecken zu zeigen, Lehrer und Lehrerin hast welcher Standpunkt von der Narration wenn sie erzählt ihnen pädagogische Praxis.

Stichwörter: Erzählung zur pädagogische Praxis, Narration, narrative Theorie,  
Literaturwissenschaft, Standpunkt der Erzählung

キーワード: 教育実践記録, 語り, 物語論, 文学研究, 視点

## はじめに

確約された唯一の正しい方法など存在しない教育の場において、多様な子どもたちと向き合う教師の実践は試行錯誤の連続であり、その時々の実践について「よりよい方法はなかったのか」と振り返ることは教師の専門性を高めるためにも欠かせないことである。

実践を振り返るための手立てとして、教育実践記録とその分析がある。教育実践記録には、教師自身のつまずきや失敗、弱さや、迷いと苦悩が赤裸々につづられているものが多く報告されている。まさに、「実践記録を書くということは、その場そのときに教師が、子どもたちをどう捉え、どう判断を下したのか、それは正しかったのか、ということ、自らと他者に問うこと」<sup>1)</sup>なのである。失敗を含めた日常の実践を語り、それを分析的に振り返ることで、実践への新たな手が

かりを検討することができる。

しかし一方で、学校教育の場にも成果主義や管理主義に則った目標管理と評価の仕組みが浸透し、危機管理のために説明責任を果たすことを目的とするような業務が増加する中で、つまずきや失敗、弱さをさらけ出すことがいわば自己防衛的に敬遠されるような風潮がある。

このような風潮は、教育実践記録を書くことへのためらいの一つの要因にもなっていると考えられる。

例えば、「自分の実践は失敗だらけで取るに足りないものなので恥ずかしくて（サークルで）提案するのもはばかられる」「分析する価値もない実践なので貴重な時間をとって分析してもらおうのが申し訳ない」<sup>2)</sup>というような実践を他者に語ることに對するためらいの背景には、「すぐれた実践」のみが記録され検討されるべきものだという教育実践記録に対する誤解や、

教育実践記録の分析を通して自己の実践を批判されることへの恐れがある。

教育実践記録に対する誤解とは、教育実践記録の目的を実践の保存や継承のみに重点化するような捉え方のことである。教育実践記録は、その「分析」と対であり<sup>3)</sup>、「事実の保存」としての意味を持つと同時に「自分の仕事を対象化して見たり考えたりする」<sup>4)</sup>ことを目的としている。

実践を批判されることへの恐れについては、本論文を通して、実践を語ることに抵抗を感じる教師の不安を和らげるような思考枠組みについて示したい。そのために、教育実践記録の物語性に着目し、物語論と文学研究の知見を参照する。

過去の体験を振り返り、複数の出来事を結びつけることで物語が構成される<sup>5)</sup>。教育実践記録を物語として分析するならば、その多くは「一人称の語り手」の語りを通して「登場人物」の実践を物語ったものだといえる。教育実践記録の形態は多様なものがあるが、本論文では教育実践記録における教師の語りに着目して考察するために、教育実践記録を教師の語りを中心に記述したものに限定して取り扱う。

先行研究として、物語論や文学研究を参照して教育実践記録の役割や分析のあり方を論じたものには、保育実践記録における文学的な記述の意義と教師の専門性の関係について述べた秋田喜代美の研究<sup>6)</sup>や、文学研究におけるテキスト論や物語論の知見を踏まえて教育実践記録の読み方について論じた白石陽一の研究<sup>7)</sup>がある。とりわけ白石の研究は、文学研究における読者論や、物語論の知見を援用しながら、「読みかえる」ことや「読み」の複数性に着目して実践記録と実践者本人とを対称化して実践を分析する必要性を論じている。

本研究では、「語り」に重点をおいて検討することで、教育実践記録における「語り」と実践者自身との距離を示したい。

論文の構成として、まず、教育実践記録の特徴について述べ、教育実践記録が物語的であることを示す。次に、文学研究や物語論を参照し、語りの視点が重層性を持ちうることを示す。最後に、文学研究や物語論から参照した語りに関する知見を教育実践記録の語りにも援用して論じる。

## 1. 教育実践記録の特質

教育実践記録の特徴として、公的記録における記述や「科学的」な言葉と対比することができる。以下では、教育実践記録が物語的であることを示すために、「文

脈性」、「内面的記述」、「虚構性」の三点に着目する。

### (1) 文脈性について

第一に、教育実践記録は文脈をもった記録として記述されるということが挙げられる。

教育実践において教師は、「いつ、誰が、何をしたのか」という事実だけでなく、その背景にある文脈を総合的に読み解くことを通して子どもの言動を理解しようと努める。碓井岑夫は、教育実践記録について次のような例を挙げながら説明している。

「ある子どもの『先生はぼくばかり叱るなー』という一言のつぶやきを聞いた教師は、なにを考えるだろうか。教師と彼との関係を見直したり、彼の家庭の状況を思いうかべたりしよう。彼の内にある淋しさや孤独感の訴えと考えることもあろう。そうした時に、教師の過去の実践や経験を思いおこし、教師としての指導の手がかりを新たに記録する」<sup>8)</sup>。

碓井が例えとして示した教師は、ある子どものつぶやきを聞いてその子どものおかれた状況に思考を巡らせながら、さまざまな解釈を考え出す。子どもとの長い継続した関わりの中で捉えた手がかりを過去に記した記録から読み取り、新たな手がかりを記録することで、「先生はぼくばかり叱るなー」という一言のつぶやきを、教師と子どもの二者関係に閉じ込めず、彼の抱えている文脈に寄り添おうとしているのである。このような関わり方は、過去の様々なエピソードと、さらにその背景にある子どもの生活環境についての複雑な文脈を分析することでこそ可能となる。

このような関わりを記録しようとするとき、文脈を含めて記述することは不可欠のものとなる。

秋田は、津守らの研究を参照しながら「体験（感情体験・感情的性質）の言語化には『科学のことは』よりも『文学のことは』の方がよりふさわしい」<sup>9)</sup>と主張している。それは、観察しうる事実の結果だけでなく、そこにいたるまでの具体的な過程が重要であると考えられているからである。具体性を欠いた子どもの姿の羅列を記録するだけでは、状況のイメージがつかめず「見てそのまま書いても、使える記録にならないという事態」<sup>10)</sup>が生じる、と秋田は指摘する。

教育実践記録では、事実をただ羅列するのではなく、意味付けと解釈を加えて記録に文脈性というまとまりを持たせることで、具体的な状況のイメージを読む人と共有できることが重要である。

### (2) 内面的記述について

第二に、教育実践記録は内面的記述が含まれているという特徴が挙げられる。

大西忠治は、「科学的な方法」と対置する形で、内面の記述を含めて書くことに教師自身が教育実践記録

を記録することの意義があると主張する。

「私は、教育の実践というものは、行爲された事実  
に限定できないものではないかと考える。……教師  
である私が、一つの問いかけを子どもにしたとする。  
その問いかけをテープやビデオにとって、そのまま記  
録しても、それで『実践』の事実が把握できたとは思  
えないのである。私は、一つの問いかけをなすときに、  
なぜ、そう問いかけようと思ったか—という私の内面  
の問題と切りはなされて、その問いかけがなされた瞬  
間に、私が子どもの中に何を見たか?—という問題と  
はなれては、それが、問いかけの意味をもたないこと  
を知っている。その問いかけの前後にあった、教師と  
しての私の内面上に起こったそれとはきりはなすこと  
のできないものとしての実践が、その問いかけにある  
ということを知っている。それは、教師であり、その  
問いかけをなした私（教師）だけにしか分からないこ  
とのように思えてならないのである」<sup>11)</sup>。

大西は実践について、観察可能な事実だけでなく、  
なぜそれを行ったのかという内面を記述することの意  
義を述べている。教育実践をテープやビデオに記録し、  
観察者が観察可能なものだけを対象とする「科学的な  
方法」のみでは、子どもの心の動きや教師の意図を読  
み取ることはできない。教育実践記録には、教師によ  
る内面的な事柄や子どもの作文の引用等が記述される  
ことによって、事実に文脈が作り出され、補完される  
という特徴がある。

碓井は、教育実践の記録やメモを「記録そのもの、  
あるいは事実の保存に意図がある」ような公的記録と  
対比させている。碓井は次のように述べる。

「教師の教育的働きかけは多様であり、複雑では  
あるが、これらがそのまま記録されれば教育実践記録  
になるという性質のものではない。すぐれた教育実践  
記録には、連続的な教育的働きかけのさまざまな事実  
のなかから『切り取り』や『付け加え』、『抽象化』や  
『具体化』、『強調』や『省略』、『特殊化』や『一般化』  
などの方法によって選択された諸事実が書かれている」<sup>12)</sup>。

つまり、公的記録はそれが可能かどうかは別として  
主観を悟られないよう隠蔽して記録されるのに対し  
て、教育実践記録は主観や感情が記録される性格を持  
つ。

教育実践記録のこのような特徴は、教育実践が教師  
の思想や認識に強く影響を受けることと関連してい  
る。教師は、複雑な文脈とその読み解き、そして教師  
の認識や子ども観・教育観という価値観を反映して教  
育実践を行う。歴史的な背景を踏まえても、「教育実  
践」ということば自体に一定の思想が含み込まれてお

り、「教育実践」は教師の思想や認識を反映する形で  
行われてきたことが分かる<sup>13)</sup>。

### (3) 虚構性について

第三に、教育実践記録は、虚構性を孕むというこ  
とである。

教育実践記録には、教師や子どもの内面的事柄が含  
まれることは前節までに述べたとおりである。教師の  
内面に関する主観的な記述が含まれた教育実践記録に  
は、不可避のものとして、推測や見落とし、誤解も含  
まれうる。つまり、教育実践記録は、「記録」であり  
ながら「事実」をそのまま写し取ったものではないと  
考える必要がある。その意味で、主観を悟られないよ  
うに隠蔽して、「事実」が記録される公的記録などと  
比べると、教育実践記録は異なる性格を持つといえる。

教育実践記録における「事実」の問題について考察  
した人物として、大西が挙げられる。大西は、教育実  
践記録における「事実」の問題について、例えば「実  
践記録における『事実表現』の問題」という論考があ  
る。その中で、彼自身の実践記録である『統核のいる  
学級』の輪読会を行ったときの様子を踏まえて、次の  
ように述べている。

「この部分を、私の家で輪読会をやったときに、一  
人の女教師から、『ほんとうにこんなに細かく記録を  
とっておいたのですか』と、尋ねられた。むろん、こ  
んなに細かく記録を取れる筈はないという疑問をこめ  
てそう尋ねたのである。／実際、私がその日に記録し  
たものは、簡単な、箇条書き的なメモにすぎない。細  
かく記録してはいなかった。先の私の文章はその簡単  
な箇条書き的なメモにもとずいて、私が思い出しなが  
ら、事実をできるだけくわしく再現したものなのであ  
る。そのときに、私はできるだけ事実近くに再現して  
みようとしたつもりである。しかしそれでも記憶にも  
とずく思い出したものにもすぎないとはいえる。それは  
事実ではないとも疑える。ある意味では、私の主観に  
よって染めあげられた事実にもすぎないともいえる。意  
図的ではないにしても、無意識にそれは脚色され、美  
化され、構成されたものであるかもしれないと疑うこ  
とはできる。……好むと好まないにかかわらず、  
実践記録の中に語られた『事実』にはそういう側面が  
つきまとうことを私は否定することはできないと思っ  
ている。だとすると、実践記録の中の『事実』のリア  
リティは、常に疑いながら読むことが、必要な読みの  
姿勢になると思うのである」<sup>14)</sup>。

ここで大西は、教育実践記録が思い出しながら書か  
れるという事後性を持つことや、無意識的・無自覚的  
に「実践の美化」が含みこまれることを指摘している。  
彼は、「所詮、『実践記録』とは、『実践』そのものと

ちがうもの、『実践』の事実とは、距離を置いたものとして考えなくてはならないものだ<sup>15)</sup>という立場をとっている。

さらに、大西は斎藤喜博の「出口」の授業記録には二種類の記録があることを取り上げて、『『実践記録』における『事実』と「実際におこなわれた『実践』との間』には、距離関係が存在すると指摘している<sup>16)</sup>。

大西は「事実」そのものを記述することの不可能性を踏まえたうえで、教育実践記録を事実そのものの報告として捉えるのではなく、書き手の主観や判断が含まれた「実践の真実」として捉えることの重要性を主張している。そのうえで、「実践記録の中の『事実』のリアリティは、常に疑いながら読むことが、必要な読みの姿勢になる<sup>17)</sup>」としているのである。

以上のように教育実践記録は、文脈性、内面的記述、虚構性をそなえており、物語的に記述される。物語として捉えたとき、どのように分析されるのか、次節以降で考察する。

## 2. 視点の重層性への着目

物語は、「作者」「語り手」「登場人物」がそれぞれ区別されて存在している。文学論では「作者」と「語り手」の区別に、物語論では「語り手」と「登場人物」の区別にそれぞれ重点が置かれる。

### (1) 「作者」と「語り手（話者）」の区別

文学研究において、とりわけ1980年代にテキスト論が登場して以降の文学研究では、「作者」と「語り手」を区別するという立場が主流となっている。すなわち、テキスト論の立場では「その言葉の向こうに実体としての『作者』を想定する必要がない<sup>18)</sup>」として、作者にだけは言及しないという姿勢を持っている。

これについて石原千秋は、次のように述べている。

「文章によってわかるのはその文章だけであって、それ以上でも以下でもない。たしかに、ある小説を読んで『書いた人は、実はこういうことを伝えたかったんだろう』と感ずることはある。……しかし、それは幻想や思い込みにすぎないかもしれない<sup>19)</sup>。

石原の述べる「文章によってわかるのはその文章だけ」という言葉は、テキスト論の立場を端的に示している。「作者」はあくまでも、虚構の空間の中に架空の「語り手」を設定して語らせているのであって、そのような「語り手」の語りから作者の意図を読み取る必要は無いのである。

鶴田清司は、「文学の授業でも、さすがに最近では、

『作者は何を言いたかったのか』といった学習課題（発問）は少なくなってきた。多くの作家たちが口にするように、そんなことは本人でさえはっきりと分からないことがあるからだ<sup>20)</sup>と述べ、国語教育においても「作者」と「語り手」を区別することを教えるべきだと主張している。「作者」と「語り手」の区別を理解するための学習の導入として、鶴田は、工藤直子の『のはらうた』や夏目漱石の「我が輩は猫である」を取り上げるといって提案をしている。『のはらうた』と「我が輩は猫である」は、一人称視点での語りによって語られるが、そこで設定されている「語り手」は人ではないため、「作者」と「語り手」を区別しやすいのである。

一人称視点での語りとは、「私」、「僕」などの一人称を使って、登場人物の視点から展開する語りの形式である。「作者」と「語り手」が区別されることによって、「語り手」は「作者」とは異なる視点を獲得することができる。「作者」と「語り手」がそれぞれ異なる視点を持つことは、物語に対する視点重層性が生まれることにつながっている。

「作者」と「語り手」の混同は、特に「語り手」が一人称視点での語りによって物語る場合に生じやすいとされる。

しかし、テキスト論では、語り手がどの視点から語っているかに関わらず、「作者」と「語り手」を区別する。したがって、語りの内容を頻繁に修正する「信用できない語り手」や登場人物に試練を与え続ける「意地悪な語り手」が存在したとしても、「作者」は物語世界についての「語り手」の語りに責任を問われる必要が無いのである。

### (2) 「語り手」と「登場人物」の区別

物語論<sup>21)</sup>では、「語り手」と「登場人物」を区別することに重点が置かれる。

教師が一人称（「私」）で語る教育実践記録に近い形態の例として、「語り手」が過去の体験について回想的に語る場合を考えてみたい。

前田彰一は、一人称の「語り手」が語る物語の典型的なタイプとして、過去を回想する語りを取り上げ、次のように述べている。

「このタイプの典型的な形態の一つは、……出来事や体験が長い年月を経て、語り手の回想という視点から語られる形式である。ここには二つの『私』が存在する。すなわち、かつての行動し体験する『私』と、現在の回想しつつ評価を下す『私』である。そして両者の間には、差異と緊張が存在する。齢を重ね、老成し変貌を遂げた現在の『語る私』は、過去の未熟な『体験する私』をおおむね距離と批判と皮肉をもって眺

めるのである」<sup>22)</sup>。

前田の主張は、「語り手（語る私）」と「登場人物（体験する私）」との間に時間的な距離が存在することに着目し、「距離と批判と皮肉とをもって眺める」ような「語り手（語る私）」が、「登場人物（体験する私）」と異なる視点を持っていることを示している。

物語論では、「体験があまりにも深く語り手をとらえてしまい、当事者の視点から距離をおいた語り手の視点を確保することができない」ときに、「語り得なさ」が生じると言われる<sup>23)</sup>。逆に言えば、過去の体験を語ることができるということは、「体験する私（登場人物）」を観察するための「語る私（語り手）」の視点を獲得し、両者が距離を確保した状態にあるといえる。

これについて、浅野智彦は、「一方において語り手としての『私』と登場人物としての『私』の視点は異なっているので無ければならないが（視点の二重性）、他方において、その登場人物は物語の結末では語り手に一致するので無ければならない（結末に依拠しての時間的構造化）」と述べている。すなわち、自己物語における「語り手」と「登場人物」との関係は「同一性（どちらも同じ『私』である）と差異性（異なる場所におかれている）」をもつ「パラドキシカルな関係」<sup>24)</sup>として存在しているのである。

以上のように、文学研究と物語論を参照すると、「作者」、「語り手」、「登場人物」の三者はそれぞれ区別され、さらに三者の区別によってそれぞれが異なる視点を持っていることが分かる。次節では、このような視点の重層性を教育実践記録に応用しながら、教育実践記録における語りの視点について論じる。

### 3. 視点の重層性に着目した 実践記録分析の可能性

教育実践記録の分析の場に「作者」、「語り手」、「登場人物」の区別を導入することで、実践記録分析の場において、論理的装置としては実践者と実践の記述、そして実践の内容とを一時的に切り離すことが出来ると考える。

例えば、文学研究における「作者」と「語り手」の区別に関する知見を教育実践記録に当てはめることで、物語論が示す体験（教育実践）の相対化という側面だけで無く、テキストとしての教育実践記録と実践者との距離を確保することが出来るのではないだろうか。

物語論では、「体験する私」と距離を置き「語る私」の視点を獲得したときに、語ることができるとされて

いた。教育実践記録に当てはめて考えれば、実践報告者は、「作者」、「語り手」、「登場人物」でありながら、実践記録を書いたという事実がすでに、自らの実践を解釈し、意味づけ、相対化するための距離を獲得出来ていることを証明していることになる。

もっとも、教育実践記録を書くことによって実践が相対化されることについては、これまでも述べられてきたことではある。大西は次のように述べている。

「……一足遅れの実践の記録のために、それより高い実践段階を知っている私には、その遅れの実践の全体像が、その長所と同じように悪い所もすべて見えてしまっているということになってしまう。私は一歩離れた立場から自分の実践を見ているという態度で記録していくことになってくる。そして、それは、『核のいる学級』を書いていてときには、すでに超えている実践を書くのであるから、自己批判もやすやすとその中に書きこむことができるし、逆に、誤っている実践をも、自らは傷つくことなく書きこむことが可能でもある。なぜなら、それが誤っていることは、書いたとき、すでに知っているのであるから」<sup>25)</sup>。

大西は、実践記録が実践の事後性を持つことから、過去の実践を「一歩離れた立場から自分の実践を見ているという態度で記録」していると述べている。大西のこのような教育実践記録への態度が生じる根拠についても、物語論の知見によって裏付けることができたと考える。

教育実践記録は、「書く」だけでなく「分析する」ことでこそ教師の学びが深まる。そのような教育実践記録分析の場面において、従来では、文学研究や物語論でいうところの「作者」、「語り手」、「登場人物」のいずれについても実践報告者である教師が担ってきたと言える。

教育実践記録の分析の場としては、1970～80年代に教育雑誌や書籍を通して盛んに行われた誌上討論のようなものや、民間教育研究団体のサークルで記録を読みあうようなものがある。教育実践記録の分析の場では、「書かれていること」を読み込むことで実践の内容を把握するとともに、「書かれていない部分の読み取りの重要性」<sup>26)</sup>が指摘されてきた。書かれていない情報を補うために実践報告者への聞き込みが行われ、聞き込みによって、聞く者だけでなく報告者自身も「実践としての事実を見る目と思想」<sup>27)</sup>を養うことができる。他者の視点から実践の分析を聞くこと、あるいは過去の自身の実践を現在の視点から読み解きなおすことによって、教育実践の新たな可能性が見えるような魅力が、教育実践記録（あるいは報告）の分析の場にはある。

他方で、1980年代に盛んに行われていた誌上討論の形式をとった教育実践記録の分析では、教育実践記録の内容を教師の個人としての人格の評価にまでつなげるような応酬があったことも否めない。そこで行われた議論やそこから得られた成果を低く見積もる意図はないが、それらの論議が教育実践記録に対する敷居を上げた側面もあったのではないだろうか。

もちろん、前段落で述べたことは極端な例であり、教育実践記録分析のやり取りが公に、そして継続的に行われ教育実践と教育研究とに与えた影響を含めて、その意義と功績が大きいことは言うまでもない。

しかし、本研究では教師が自らの実践を語ることへのためらいを感じることにに対する問題意識があり、一つの提案として、物語論や文学研究を援用しながら、教師（実践者）と報告される実践との間に「距離」を設定することを提案した。

「作者」、「語り手」、「登場人物」の区別という、物語論と文学研究の知見を援用することによって、「目の前の報告者を、直接に批評するのではない」形で、反省主義に陥らない実践分析<sup>28)</sup>の可能性が開かれるのである。

## まとめと今後の課題

本論文では、物語論や文学研究の知見に学びながら、教育実践記録における語りの視点が重層的であることに着目し、語られた教育実践記録と報告者との間に時間的、そして経験的な距離が存在することを示した。

この論考は、教師が失敗や弱さを含めた教育実践を語りにくくなっているという問題意識に基づいている。

実践を分析することは、自身の未熟さに気づく過程であり、あるいは教育実践を語ることを通して自らの弱さや未熟さを改めて、公の場に差し出すことで、他者からの批判を自ら貰い受ける過程である。

教師がどのようにして実践との距離を確保し、語るができるようになるのか。また、教師が失敗や弱さを含めて自身の教育実践を語るができるためにはどのような条件が必要なのかについて論究することは、今後の課題である。

## 【註】

- 1) 藤井啓之「教育実践記録一文書報告（管理）に抵抗する」、全国生活指導研究協議会編『生活指導』2010年12月号、明治図書、13頁。
- 2) 同上論文、11頁。括弧書きによる補足は引用者に

よる。

- 3) 大西忠治『実践記録の分析方法』明治図書、1984年、参照。
- 4) 碓井岑夫編著『教育実践の創造に学ぶ—戦後教育実践記録史』日本教育新聞社、1982年、19頁。
- 5) 野家啓一『物語の哲学—柳田國男と歴史の発見』岩波書店、1996年、参照。
- 6) 秋田喜代美「教育の場における記録（インスクリプション）への問い—その展開と現在の課題」、藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学の最前線』世織書房、2004年、439～455頁。
- 7) 白石陽一「実践記録の読み方」『熊本大学教育学部紀要』第61号、2012年、97～108頁。および白石陽一「教育実践記録の『読み方』（Ⅱ）—『文学理論』を参考にして」『熊本大学教育学部紀要』第62号、2013年、109～120頁。
- 8) 碓井、前掲書、16～17頁。
- 9) 秋田、前掲論文、445頁。
- 10) 同上論文、443頁。
- 11) 大西、前掲書、181頁。
- 12) 碓井、前掲書、22頁。
- 13) 坂元忠芳『教育実践記録論』あゆみ出版、1980年、16～18頁参照。坂元は、海老原治善や川口幸宏、大田堯等の研究を整理して、「『教育実践』ということばは、……一定の意味をこめて—教育的働きかけ—一般の意味ではなく—使われてきたもの」と位置づけている。坂元によれば、「もともと『教育実践』ということば自体が、戦前の天皇制教育体制に抵抗して、教師の労働者としての権利と、子どもの現実的で人間的な発達を実現しようとする教育運動のなかでふくらんできたものであるという事情」が、「教育実践」ということばの歴史的過程の中に存在する。
- 14) 大西忠治「実践記録における『事実表現』の問題—実践記録と読みものとの混同」『現代教育科学』1980年6月号、No.282、明治図書、56頁。
- 15) 大西、前掲書、180頁。
- 16) 大西、前掲論文、58頁。

大西が取りあげた「出口」の授業の二種類の記録は、ゆさぶり発問の典型例として取り上げられている「発問」の部分である。二つの記録の同じ場面を以下に引用する。

・「私は、それに対して反対の解釈を出した。そういう最後のところではなく、二人は、境界線の見えるところまできたとき、出口にきたといったのであり、出口というのは、もっと広い範囲をさすのだといった」（川島浩・斎藤喜博『未来

教育実践記録における語りの視点  
— 文学研究と物語論を手がかりに —

- 誕生』一壺書房, 1986年, 10頁(初出は麥書房, 1960年))。
- ・「その授業をみていた私は、『そんなところは出口ではない』といって, 上のような図をかき, 私の『出口』を示した」(斎藤喜博『授業』国土社, 1990年, 9頁(初出は国土社, 1963年))。
- 17) 大西, 前掲論文, 56頁。
- 18) 石原千秋『読者はどこにいるのか—書物の中の私たち』河出書房新社, 2009年, 32頁。
- 19) 同上書, 31頁。
- 20) 鶴田清司『<解釈>と<分析>の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに』学文社, 2010年, 393~394頁。
- 21) ここでは, 物語論を自己物語論に限定して考察する。自己物語とは, 端的に言えば「人が自分自身について語る物語」のことで ある(浅野智彦『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』勁草書房, 2001年, 4頁)。自己物語論に限定して考察するのは, 教師が一人称(「私」)で語る教育実践記録に近い形態だからである。
- 22) 前田彰一『物語のナラトロジー—言語と文体の分析』彩流社, 2004年, 110頁。
- 23) 浅野, 前掲書, 19頁。
- 24) 同上書, 16頁。
- 25) 大西, 前掲書, 177頁。
- 26) 同上書, 29頁。
- 27) 同上書, 36頁。
- 28) 白石, 前掲論文(2013年), 111頁。