

# 社会科における教師の省察についての臨床教育学的考察

古市 直樹

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

## A Clinical Consideration on teachers' reflection in Social Studies

FURUICHI Naoki

Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,  
Professional Schools for Teacher Education

### 要 約

臨床的関心に基づいて考えられる社会科の教育内容の現実、教師の省察に着目すると具体的に理解される。教師の省察は創造的な社会的関係性であり、特有の創造性を有する語りである。そこでは、身体や感性に基づく経験的認識が論理や論証の必要性に制約されないからこそ、むしろ自明性を疑って前提を問い直していくことも可能になる。教師の語りの中で用いられる比喩的な表現が、学びについて、理解しにくい根本のことも明らかにしうる。

教師による比喩的な表現や認識は教育学においてどのような意味を有するのか。「意味変換の仕組み」として、「変種化した教育学」の構想につながるのか。重層的な超越性を有する教師の省察が、〈理論と実践〉等といった教育学における既存の構造をどのように超越しつつ変化させるのか。特に社会科の授業という文脈においてどういえるか。教師の省察は社会科においてどのように生じているのか。本稿ではこういった問いが導出された。

キーワード：社会科，省察，臨床教育学

### はじめに

筆者は、社会科の授業場面の事例をジョイント・アテンション（以下 JA）に着目して分析し、その成果に基づいて社会科の教育内容について理論的に検討してきた（e.g. 古市 2016; 2017; 2018）。JA とはコミュニケーションにおける複数個体の注意または注視の連鎖的生起である。二項関係の JA は、端的に約言すれば目が合うことであり、自他関係の基礎や起源に関することである。三項関係の JA は、二者（個体と集団という二者、集団と集団という二者も含む）が同じ物を連鎖的に注視することであり、空間全体や無数の注視対象をも含意しており、空間（間主観的空間）全体の中に身体や身体の諸部位を位置づける上でも重要になる。いずれにせよ、授業における JA に着目することは、授業におけるコミュニケーションや社会的関係性の内実を微視的に分析することに寄与する。

また、筆者は教師の省察についても理論的に検討してきた。教師の省察は教えと学びとの埋め込み合いとしての教育実践そのものであり（古市 2015a）、授業を内在的・臨床的に理解するための概念装置の意義をいっそう高めるものである。教師の省察は社会科の授業という文脈において JA への関心によってどのように明らかになるであろうか。社会科の授業において JA と教師の省察とはどのように関係しているのか。本稿では、社会科地理歴史教育や市民性教育の理論的課題について自動詞としての学びや他動詞としての学びという概念を用いつつ特に教師の学びや省察と子どもの学びとの関係に着目して行った論考（古市 2020a; 2020b）を背景としながら、教育実践に内在する臨床教育学的関心に基づいて論考を行い、上記の問いをより具体的な論点として示したい。

## ■1. 科学教育と市民性教育との関係を哲学すること

カリキュラム論や教育課程論における系統主義と経験主義との関係は、社会科の場合、科学教育と市民性教育との関係として考えることもできよう。そして、科学の実践においても市民性の実現や育ちにおいても、批判的思考は必ず行われている。批判的思考の徹底は、いかえれば哲学である。哲学とは、自明性を疑って前提を問い直して根本から自ら考えてゆこうとすることである。科学にも市民性にも哲学が含まれているということからすると、科学教育にも市民性教育にも哲学教育が、あるいは哲学教育に相当する機能が含まれていなければならないであろう。

哲学が社会科において基礎をなしているともいえる。科学と市民性との関係、科学教育と市民性教育との関係そのものも哲学の対象になりうるのではなおさらである。「教育内容の知識の現実的あるいは社会的な文脈における意義、つまりその知識の社会的な意義」とされ「レリヴァンス」は、特に社会科において必要になるといわれるが（佐藤 2001 p.158）、社会科におけるそのような自明性を子どもたちが疑うこともある。子ども自身による教育学は、子どもという被教育者の存在を前提として成立した近代教育学を批判する教育人間学的・臨床教育学的な哲学の契機となるのであった（古市 2018）。「レリヴァンス」が有用性として認識されるならば、「レリヴァンス」も、近代教育における有用性の原理と共に、教育人間学的・臨床教育学的な哲学の対象になりうる。

市民性を育てることは民主主義国家における学校教育の主要な目的である。社会科という教科はそのことに基づいて成立している。よって当然、市民性を育てることは社会科教育の主要な目的でもある。市民性の育成に寄与するというのが、民主主義国家における学校教育全体においても社会科教育においても重要な有用性である。そして、市民性の育成に寄与するということの典型的な必要条件は、「レリヴァンス」があるということであろう。しかし、カリキュラムや教育課程を構成する上で、「レリヴァンス」を重視することと科学の自由を重視することとはどう関係するのか。「レリヴァンス」を重視すれば、あるいは「レリヴァンス」を重視するほど、科学の自由も重視されるのか。「レリヴァンス」を重視することによって科学の自由は相対的に軽視されるのではないか。科学に「レリヴァンス」は必要であるか否か。学びの促進のためには「レリヴァンス」と科学の自由とのどのような関係が

のぞましいか。

上記のような問いに対する答えは「レリヴァンス」概念しだいであり、まずは既存の「レリヴァンス」概念自体を批判的に検討しなければならない。また、カリキュラム論における「レリヴァンス」概念自体の検討は、カリキュラムや教育課程を構成する上でそもそもなぜ「レリヴァンス」を重視しなければならないといわれるのかを検討することとも一体となっているため、市民性概念や民主主義概念、有用性概念や近代的な教育概念や近代教育を批判的に検討することとも一体となっている。そして、以上に挙げたような検討は、そもそも論であり、より根本的な前提を問うことや問い直すことである。即ち哲学である。

自由に科学すること自体に内在している哲学をすることもできる。根本的な前提を問うてゆくことが、自由な科学を可能にする。哲学は科学と市民性との関係づける力を有するが、それが実際には、市民性という価値を相対化し、科学と市民性との関係をひとまず切断し、自由な科学そのものを重視することにつながるともいえる。科学の結果や成果を学習することのみではない科学するという経験、科学自体の有する市民性、科学自体の有する「レリヴァンス」、科学自体の有する有用性を重視することにつながる<sup>1</sup>。例えば、地理学や歴史学の実践を、市民性の育成を目的とする社会科における地理や歴史の学習という形式にとらわれずに尊重し、地理学や歴史学そのものに内在する公共的価値を再認識することもありうるのではないか。

## ■2. 社会科における JA と教師の省察との関係

社会科において基礎をなしている哲学は教師の省察としても考えられる。教えと学びとの埋め込み合いとしての省察は社会科において実際にはどのように行われているであろうか。そして、社会科を介して、あるいは社会科という具体的な文脈において、JA と教師の省察とはどのように関係しているであろうか。JA と社会科との関係、社会科と教師の省察との関係、そして JA と教師の省察との関係を考えなければならない。

JA と社会科とはどのように関係しているのか。JA は授業という集団活動の成立機制に関わっており、授業という集団活動の成立機制は「学習活動の展開を規制し枠づけるコンテキストであると同時に、もう一方で、学習対象としての社会の一つのミニアチャーでもある」（藤田 1995 p.223）。JA は、特に三項関係の JA としては教材についての学び合いの分析に寄与する概念装置となるが、そもそも、三項関係の JA であろうと二項

関係のJAであろうと、具体的なコミュニケーションや社会的関係性を分析するための概念装置になり、コミュニケーションや社会的関係性は社会科の教育内容になる。

社会科と教師の省察とはどのように関係しているのか。社会科では、経験と総合が重視されているからこそ、教師のねらいは、子どもの自動詞としての学び<sup>2</sup>を促進すること、特に、幾つかの学びを関連させて創造的に自動詞としての学びを生成させることにまで及ぶ。教師の思考を子どもの思考が超え出ることまでもが教師のねらいになる(古市 2018; 2020b)と共に、「協同的創造性の過程」(Vass 2007)の研究が重要になる。

そして、社会科を介してJAと教師の省察とはどのように関係しているのか。小集団学習における手元を指す行為に着目して明らかにした思考とコミュニケーションとの相互内属(古市 2015b)や、指さしの形象に基づいて明らかにした教えと学びとの埋め込み合いという教師の実践かつ省察(古市 2015a)は、「心的システムと社会システムの相互浸透」(河本 1995)の仕組みの具体的なありようであった。即ち、JAと教師の省察とは共に社会科の教育内容の具体化として考えられるかもしれない。更に、自動詞としての学びを構生成として考え、構生成における諸契機間の関係性を社会的関係性とみなすと、自動詞としての学びの促進を社会的関係性における学びの相乗的促進として考えることができる。創造性が共同創造性として考えられつつ学びがコミュニケーションや社会的関係性そのものとして、即ち社会科の教育内容になるもの、JAという概念装置で分析されると社会科の教育内容の機微や現実をなすもの、JAという概念装置で精緻に社会科の教育内容へと構成されるもの自体として考えられる<sup>3</sup>。教師の省察という学びも、自動詞としての学びや他動詞としての学びという概念によって、教えと学びとの埋め込み合いという創造的な社会的関係性として理解されたのであった(古市 2015a)。

### ■3. 教師の省察としての哲学

教師の省察としての哲学は、実践的探究としていわゆる授業研究や教材研究と同様、厳密な論証ではない。教師による研究は、研究、すくなくとも学術的研究としては必然的に不完全なものである。しかし、そうであるからこそ、身体や感性に基づく教師の経験や認識や思考が論理や論証の必要性に制約されずにすむ。つまり、教師による研究の意義は不完全性によるものであるともいえる。

教師による研究には、論証性やまして実証性を優先しては行えないことをも行えるという強みがある。研究もどき、未熟な研究、〈研究であるとも研究ではないともいえる何か〉であるからこそ教師による研究は価値を有している、ということになる。教師の省察としての哲学は、論理や論証や論考であるよりも力や向きである。自明性を疑って前提を問い直していくという思考の力や向きである。

人文学における伝統的な哲学も論理を超越する面を有していた。それが超越者や神の存在、信仰の力に基づいて可能になっていたともいえることは措くとしても、人文学における伝統的な哲学は、或る意味では不完全な論証であるという点で、教師の省察としての哲学と同様である。また、芸術との同一性を有しており、そこで芸術とは、例えや寓意という既存の現実の表現としての芸術ではなく、感性による新しい現実の形成としての芸術である。科学に比べ哲学は破壊的であるともいえるかもしれない。しかし、哲学もあくまで真理の解明を目的とする論理的思考である。教師の省察としての哲学も、その教師自身は、まずは自身の学びや育ち等を目的として行っているのではなく、何かしらの問い(初めは何気ないものや些細なものであってもよい)に答えるために行っており、あくまで何かを明らかにすること、ひいては真理を解明することを目的として行っている。それが不完全であるからこそ前述のように意義があるとはいえ、研究や哲学は、自覚的に行われているのであれば必ず何かを解明するために行われている。よって、あらためて哲学を論理や論証や論考として考えると、哲学も科学と同じく前提を積み重ねていくことであるといえよう。哲学は、自明性を疑って前提を問い直していくことであるという意味では破壊的であるが、論証であり前提を積み重ねていくことであるという意味では建設的であり、決して非生産的ではない。

教育哲学では、扱われる先哲そのものがまず教育哲学者や教育思想家に限られがちであり、特に「古典」として権威づけられた文献に関心が集中しやすい(山名 2011 p.109)。そしてそのためもあって、教師は「教育哲学」と称されるものを軽視しがちである(林 2011)。しかし、教育を哲学すること全般が教育哲学であるとすれば、そもそも検討対象や参考になりうるものは文献だけではない(下司・木村・奥泉 2011)。師範学校における「這い回る経験主義」と揶揄されうるような「徒弟的」な教員養成への回帰も危惧されている中(古屋 2011)、教師が「教育事象の分析」を教育哲学に求

めていること（林 2011）は重要である。

#### ■4. 教師の省察の臨床教育学

京都学派の学統における臨床教育学の創始者のひとりであり日本における臨床的な教育哲学の中心的存在であり続けてきた皇紀夫は、「臨床とは具体的な問題を起点とする相談である」（p.98）とした上で、学校現場における教育相談で自身や教師がとるべき態度について考察している（皇 2009）。教育事象の分析の目的が「たちまちの対応を具体的かつ適切に提示すること」となっている学校現場は、「問題状況が発生することを容認しない偏狭な自己防衛と異質を排除する敵対的なイデオロギーとを同時に亢進させている」という（p.91）。また、「学校教育という特定可能な境界」と、「その境界を更に包摂して意味づけている学校外の「教育的なもの」と、「この漠然とした「教育的なもの」をそれとして意味付け限定しているもうひとつの地平としての境界」という3つの「境界」を考えている（p.95）。そして、「教育相談で語られる問題言説は、…（中略）…いずれも学校教育固有の文脈で語られ、それらは制度的あるいは行政的文脈を基調に一義的な教育言説として限定され、教師と子どもの思考と行動も強く深くその政治的影響を被っている」という（p.91）。しかし、一方で、「常套句とそれによって作られる語りの仕組みはそれ自体廃墟であると考えられるが、同時にそれは教育意味の変換を仕掛ける標識でもあるのだ。この両面理解においてこそ常套句はその生産性を取り戻すことになる」と考える（p.100）とも主張する。そして、次のように、教師の語りには教師特有の文化としての創造性があると考え。「教師は実に巧みに譬喩を操りその専門的なコミュニケーション能力として譬喩理解のそれが不可欠であると思わせるほどで、しかもそれらの譬喩言説は教師の個人的な表現技法というよりも集団的なレトリックの面が濃厚である。」（p.100）

皇によれば、教師の語りでは比喩（「譬喩」）が多用され、教師による比喩的な表現は、概念ですぐに認識することが困難であるような何かを明らかにする。「教育の意味分節と新しい文脈とが撥開する場所とは、原理的に非連続的でフラクタルに布置するもので、しかもそれ自体として直接指示できるものではなく必ず譬喩的な表現として教育言説に仕組まれていると考えてきた。教育を意味深長に語る譬喩的な言語装置が仕掛けられている文脈と場所を探り当てること、これは実は教育相談での魅力的な作業でもあり、臨床教育学がレトリック論や譬喩論に関心を向けていたのはこう

した実際的な狙いからである。」（pp.99-100）ここで、「原理的に非連続的でフラクタルに布置する」という「教育の意味分節と新しい文脈とが撥開する場所」とは、どのように解釈されるものであろうか。筆者が他動詞としての学び（learning）と自動詞としての普遍的な学び（learning）との関係を理解する上で用いる2種類の構造概念で解釈するならば、対象としての構造と世界の構造とが互いに異なる次元にあるということや、そのような差異が生成する「場所」としての同一性のことが示唆されているといえる。そのような理解しがたいものを教師による比喩的な表現が明らかにするということになる。

教師による比喩的な表現や認識は、教育学においてどのような意味を有していて、どのように扱われるべきであろうか。皇によれば、「臨床教育学は問題を通して教育現場と結びつくが、その結びつき方はここでもまた二重構造的になっていて、具体的な問題事象とそれを問題と見立てる教師の教育理解の仕方の両方にかかわっている。」（p.95）そして、「学校が取り込んだ教育意味を、それを解体することなしに問題言説に仕組まれた形のままでもろともに、境界線出入り自在へと払開することがねらいなのである。」（p.96）

つまり、教師の語りは「相談が脱-相談化すること」や「問題が脱-問題化すること」という「意味変換の仕組み」として教育学において意味を有する（p.98）。

「inter」ではなくあきらかに“trans”の性格を持っており、隣接諸学との学際関係という枠組を脱し、さらに理論と実践の橋渡しといった課題設定にも対応しないのであって、もはや「変種化した教育学」の構想につながるという（p.94）。教師の語りとしての省察が有する重層性は超越性であり、教育学における既存の構造、例えば理論と実践という概念対を超越しつつ変化させる力であるといえよう。

教師の省察を上述のように創造的な語りとして認識し教師間の協同的な省察を教師間の共同創造性として認識すると、教師の省察が教えと学びとの埋め込み合いという入れ子であることにもあらためて教育学的意味が与えられる。埋め込み合いという無限に重層的な入れ子は無限に脱自的で自己超越的である。教師の省察は、教育が現場で有する意味を、「解体することなしに問題言説に仕組まれた形のままでもろともに、境界線出入り自在へと払開する」ことになりうる。教師の「常套句とそれによって作られる語りの仕組み」であり「学校教育固有の文脈」における「教師と子どもの思考と行動も強く深くその政治的影響を被っている」

ような「一義的な教育言説」でありながらも、そのまま「教育意味の変換を仕掛ける標識」にもなるような、脱自的・内破的な力を有する何かである。

## ・おわりに

教師の省察が社会科の授業という文脈においてJAへの関心によってどのように明らかになるであろうか。この問いを具体化することが本論考の目的であった。そのような論考の中で結果的に作業仮説のようなものも浮かび上がってきた。

まず、社会科における学びは、地理や歴史についての学びであれ、科学と市民性との関係、科学教育と市民性教育との関係そのものをも対象にするような哲学という基礎を有している。社会科や近代教育における自明性を子どもたちが疑うこともある。既存の「レリヴァンス」概念や「レリヴァンス」の必要性、市民性概念や民主主義概念、有用性概念や近代的な教育概念や近代教育を批判的に検討するようなそもそも論が、社会科の授業においてどのように生じうるのか。

根本的な前提を問うてゆくことは自由な科学を可能にする。科学の自由は、科学自体に内在している哲学に基づいている。地理学や歴史学そのものも、地理学や歴史学における権威づけられた既存の成果を学習することにとどまらない。ましてや、市民性育成のための地理学習や歴史学習という社会科の形式にとらわれることもない。市民性育成にとらわれない地理学や歴史学そのものの実践にはどのような公共的価値が内在していて、それがどのように市民性育成に寄与しうるのか。社会科では経験と総合が重要であるからこそ、教師のすべきことは、子どもの自動詞としての学びを促進すること、特に、幾つかの学びを関連させて創造的に自動詞としての学びを生成させることにまで及ぶ。教師の思考を子どもの思考が超越することまでもが教師のねらいになると共に、「協同的創造性の過程」の検討が重要になる。

そして、以上のように臨床的関心に基づいて考えられる社会科の教育内容の機微や現実が、JAという概念装置によって、また、教えと学びとの埋め込み合いという創造的な社会的関係性である教師の省察に着目することによって、いっそう具体的に理解される。教えと学びとの埋め込み合いという教師の省察は、社会科において実際にはどのように生じているのか。教育現場で教育が有する意味を「解体することなしに問題言説に仕組まれた形のままでもろともに、境界線出入り自在へと払開する」何かになりうる。脱自的・内破的

な力を有する何かである。教師の「常套句とそれによって作られる語りの仕組み」であり「学校教育固有の文脈」における「教師と子どもの思考と行動も強く深くその政治的影響を被っている」ような「一義的な教育言説」でありつつ、そのまま「教育意味の変換を仕掛ける標識」にもなる。特有の創造性を有する語りである。教師による比喩的な表現は、学びについて、対象としての構造と世界の構造とが互いに異なる次元にあることや、そのような差異が生成する「場所」としての同一性といった、理解しにくい構造論的・空間論的な根本のことも明らかにしうる。身体や感性に基づく経験的認識を論理や論証の必要性に制約されないからこそむしろ自明性を疑って前提を問い直しているという教師の思考の力や向きを示唆している。教師による比喩的な表現や認識は教育学においてどのような意味を有しているのか。「意味変換の仕組み」として、「変種化した教育学」の構想につながるのか。重層的な超越性を有する教師の省察が、〈理論と実践〉等といった教育学における既存の構造をどのように超越しつつ変化させるのか。以上のような問いに、社会科の授業という文脈においてJAに着目して答えなければならない。

## 註

<sup>1</sup> 村松灯によると、ハンナ・アレントは後期に「思考の公共的意義」について「思考を政治の原理に回収するのでも、政治を思考の原理に回収するのでもない仕方」で論考しており、「そこで示唆されたのは、思考は非政治的であるがゆえに政治的意味を持つということであり、思考の公共的意義はまさにその非政治性にあるということである。思考は公共性と逆説的に連関しており、この点で政治的実践や判断とは異なる公共的次元をもつ。」(村松 2013 p.162) つまり、市民性教育に教師が執着しないこと、すくなくとも子どもたちには市民性に固執させないことが、市民性の育成にむしろ寄与するということもあるのではないかと(古市 2020b)。

<sup>2</sup> 自動詞としての学び(自動詞としての learning)は認識や思惟や心の構造の生成であり、世界の構造の生成の一部である。特に育ちは身体や精神の構造の生成、人間の構造の生成である。JAは二項関係であれ三項関係であれコミュニケーションや社会的関係性であり、社会構造生成という世界構造生成や人間構造生成を子どもたちが実際に経験することとしても

社会科の教育内容になりうる。

- <sup>3</sup> JA という概念装置によって明らかになるのは、コミュニケーションや社会的関係性を当事者が実際にはどのように経験しているかということであり、そのような社会的経験も自動詞としての学びの内容として社会科の教育内容になる。

## 文献

- 藤田英典 1995.「社会の認識・倫理の形成」佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編著『(シリーズ学びと文化4) 共生する社会』東京大学出版会, pp. 177-226.
- 古市直樹 2015a.「反省的実践としての「指さし」:教師の授業研究の視座」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻, pp. 433-439.
- 古市直樹 2015b.「小集団学習におけるコミュニケーションに埋め込まれたメタ認知:手元を指す行為に着目した事例検討」『関東教育学会紀要』第42号, pp. 13-24.
- 古市直樹 2016.「小集団学習における指す行為の機能:小集団の共同行為における教材の意味の生成」『臨床教科教育学会誌』第16巻, 第1号, pp. 77-87.
- 古市直樹 2017.「小集団学習中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか:中学校社会科の授業場面を事例として」『質的心理学研究』第16号, pp. 174-190.
- 古市直樹 2018.「社会科の自己批判の契機:教育勅語に関する小集団学習の事例をもとに」『高知大学学術研究報告』第67巻, pp. 75-90.
- 古市直樹 2020a.「社会科地理歴史教育の理論的課題の空間論的考察:協学習批判を通して」『高知大学学校教育研究』第2号, pp. 175-182.
- 古市直樹 2020b.「社会科内容の思惟空間論的考察:市民性教育の理論的課題についての覚書」『高知大学教育学部研究報告』第80号, pp. 111-121.
- 古屋恵太 2007.「研究状況報告 プラグマティズム、教員養成、そして近代教育思想批判」『教育哲学研究』第96号, pp. 171-177.
- 古屋恵太 2011.「理論-実践論議から脱出し、教育に内在する外部の確保へ:「歴史セクション」の成果と展望(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第103号, pp. 100-105.
- 下司晶 2009.「教職科目としての教育哲学の実践例とその意義:教育思想を通して自らの教育観を省察する試み(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第99号, pp. 141-146.
- 下司晶・木村拓也 2010.「学生が教育哲学を「役立つ」と感じる要因は何か:教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究(2)(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第101号, pp. 176-181.
- 下司晶・木村拓也・奥泉敦司 2011.「実践としての理論,あるいは教育哲学の代替不可能性:教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究(3)まとめと提言(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第103号, pp. 92-99.
- 下司晶・中橋和昭・渡辺正一・力間博隆・天野幸輔・古屋恵太 2009.「教育実践に思想は不要か?:有用性/必要性/可能性(コロキウム4)」『近代教育フォーラム』第18巻, pp. 229-242.
- 下司晶・奥泉敦司・木村拓也 2009.「教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究:学生は何を求め、何を学ぶのか(特集 教員養成と教育哲学)」『教育哲学研究』第100号, pp. 38-59.
- 林康成 2009.「教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第99号, pp. 127-130.
- 林康成 2010.「学校現場における教育哲学の意義(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第101号, pp. 182-185.
- 林泰成 2011.「小中学校教師は教育哲学の有用性をどのように考えているか(特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討)」『教育哲学研究』第103号, pp. 88-91.
- 林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太 編著 2014.『教員養成を哲学する:教育哲学に何ができるか』東信堂
- 河本英夫 1995.『オートポイエーシス:第三世代システム』青土社.
- 河本英夫 2002.『システムの思想:オートポイエーシ

- ス・プラス』東京書籍
- 河本英夫 2006.『システム現象学：オートポイエーシスの第四領域』新曜社
- 河本英夫 2014.『損傷したシステムはいかに創発・再生するか：オートポイエーシスの第五領域』新曜社
- 小林剛・皇紀夫・田中孝彦 編著 2002.『臨床教育学序説』柏書房
- 丸橋静香・村松灯・田中智輝・渡邊優子・町支大祐・山辺恵理子・竹内伸一・丸山恭司 2018.「研究状況報告 ケースメソッドと教育哲学」『教育哲学研究』第 117 号, pp. 105-111.
- 村松灯 2013.「非政治的思考の政治教育論的含意:H. アレントの後期思考論に着目して」『教育哲学研究』第 107 号, pp. 153-171.
- 佐藤学 2001.「カリキュラムと教育内容・教材」日本カリキュラム学会 編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, pp. 158-159.
- 佐藤康邦・中野敏男・中岡成文 編著 1994.『システムと共同性：新しい倫理の問題圏』昭和堂
- 皇紀夫 1994.「臨床教育学の展開：臨床教育学の方法論的課題」『京都大学教育学部紀要』第 40 号, pp. 110-129.
- 皇紀夫 1999.「「きまりの教育」の臨床教育学的考察」『臨床教育人間学』（京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座）第 1 号, pp. 5-18.
- 皇紀夫 2000.「「臨床教育学」の動向と課題--京都大学の場合（特集 日本教育学会第 58 回大会報告：課題研究「臨床教育学の動向と課題」）」『教育学研究』第 67 巻, 第 1 号, pp. 86-87.
- 皇紀夫 2001.「教育学における臨床知の所在と役割（報告：シンポジウム 教育学における臨床知の歴史）」『近代教育フォーラム』第 10 巻, pp. 115-127.
- 皇紀夫 編著 2003.『臨床教育学の生成』玉川大学出版部
- 皇紀夫 2004.「臨床教育の視点から」『教育実践学研究』第 5 巻, 第 1 号, pp. 18-22.
- 皇紀夫 2009.「臨床教育学の方法論または"目に入ったゴミ"(教育哲学研究の展開 方法論(1) 理論・体系)」『教育哲学研究一〇〇号記念特別号 教育哲学研究の過去・現在・未来』, pp. 88-102.
- 皇紀夫 編著 2012.『「人間と教育」を語り直す：教育研究へのいざない』ミネルヴァ書房
- 皇紀夫 2018.『臨床教育学三十年：その歩みといま』ミネルヴァ書房
- 皇紀夫・松井春満・和田修二 1981.『人間と教育』ミネルヴァ書房
- 皇紀夫・矢野智司 編著 1999.『日本の教育人間学』玉川大学出版部
- 田中孝彦 1999.「臨床教育学への接近（研究・教育の展望）」『教育臨床心理学研究紀要』（北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学・臨床教育学研究グループ）第 1 号, 1-14.
- 田中孝彦 2000.「ワロンと臨床教育学（甦るワロン）」『教育臨床心理学研究紀要』（北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学・臨床教育学研究グループ）第 2 号, pp. 27-38.
- 田中孝彦 2000.「臨床教育学の模索：北海道大学教育学部のなかで考えてきたこと（特集 日本教育学会第 58 回大会報告：課題研究「臨床教育学の動向と課題」）」『教育学研究』第 67 巻, 第 1 号, pp. 88-89.
- 田中孝彦 2001.「現代の教師・学校の問題への臨床教育学的アプローチ：共同研究を通じて形成されてきた方法意識についての覚書（特集 現代学校と教師の問題）」『教育臨床心理学研究紀要』（北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学・臨床教育学研究グループ）第 4 号, pp. 1-12.
- 田中孝彦 2002.「臨床教育学の構想：北大での八年をふりかえって（特集 臨床教育学の構想と展開）」『教育臨床心理学研究紀要』（北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学・臨床教育学研究グループ）第 5 号, pp. 1-16.
- 田中孝彦 2009.『子ども理解：臨床教育学の試み』岩波書店
- 田中孝彦 2011.「臨床教育学の思想と方法：ある地域研究の歩みをふりかえって（特集 臨床教育学の方法と課題：日本の臨床教育学のこれまでとこれから）」『臨床教育学研究』第 0 巻, pp. 16-31.
- 田中孝彦 2012.「再掲 臨床教育学の思想・課題・方法について」『臨床教育学論集』（武庫川臨床教育学会）第 5 号, pp. 1-26.
- 田中孝彦・森博俊・庄井良信 編著 2008.『創造現場の臨床教育学：教師像の問い直しと教師教育の改革のために』明石書店
- 田中孝彦・筒井潤子・森博俊 2006.『教師の子ども理解と臨床教育学』群青社
- Vass, E. 2007. "Exploring Processes of Collaborative Creativity: The Role of Emotions in Children's Joint Creative Writing." *Thinking Skills and Creativity* 2:

107-117.

和田修二・皇紀夫 編著 1996.『臨床教育学』アカデミア出版会

和田修二・皇紀夫・矢野智司 編著 2011.『ランゲフェルト教育学との対話：「子どもの人間学」への応答』玉川大学出版部

山名淳 2009.「教員養成課程における教育哲学に関する歴史的考察（特定課題研究助成プロジェクト報告教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討）」『教育哲学研究』第99号，136-140.

山名淳 2011.「教育哲学の〈ガラパゴス島〉としての教員養成制度と「カッコウの卵」問題：教育哲学（西洋）に関する「歴史セクション」の展望」『教育哲学研究』第103号，pp.106-110.