

「臨床教育社会学」の胎動と可能性に関する一考察

名 越 清 家*

A Study on the Possibilities of Clinical Educational Sociology.

Kiyoka Nagoshi

This paper examines the possibilities and problems of clinical educational sociology from the viewpoint of the actuality of educational sociology. The subject of this study is analyzed in the following four categories: (1) the discussions on the relation between scientific methods and the fruits of clinical practices, (2) the discussions on the possibilities of methodology in the clinical study, (3) the discussions on the possibilities of clinical study for teacher support, (4) the discussions on the clinical role of the educational sociologist in the school.

Keywords: clinical educational sociology, clinical study, clinical role, ethnography of constructionism, collaboration

序論—研究の目的と分析枠組

近年、「教育社会学的研究のアクチュアリティ」がより厳しく問われるなかで、我が国の教育社会学の分野でも「臨床教育社会学」という名称が使われるような状況が生まれてきた。教育社会学の領域においても「臨床」的な視点・方法によって研究する必要性については、志水宏吉らによって主張されていたが（志水、「臨床的学校社会学の可能性」、1996年）、そのような「臨床」的な視点・方法等が「1つの流れ」として重要視され、「制度化」されていく契機になったのが、2001年に「国立の教員養成大学学部のある方に関する懇談会」が出した「今後の国立の教員養成大学学部のある方について」という報告書であった。そこでは、「教員養成という立場から学校現場をフィールドとしつつ、子どもたちに目を向けた実践的な教育研究が推進されること」が要請されており、教育社会学の分野においてもそれなりの「制度化」（学科目化等）がみられた。

このような「臨床的な教育社会学」の胎動期にあつて、日本教育社会学会は、その学会紀要において、「教育臨床の社会学」という特集を編んだ（日本教育社会学会編『教育社会学研究』第74集、2004年）。「臨床」という言葉を組み込んだテーマのみを紹介すると、「教育臨床の社会学」（酒井朗）、「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性」（古賀正義）、「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」（紅林伸幸）、「子供の居場所と臨床教育社会学」（住田正樹）、「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性」（清水睦美）などである。

本稿は、これらの「特集論文」の中から「教育社会学研究のアクチュアリティ」という視点からみて重要と思われる言説を取り出し、それらを基軸として「その可能性と課題」について検討することを主な研究目的としている。研究方法は、主に「相補的視点」からの「言説分析」であり、「分析枠組」（分析の主な柱）としては、『臨床的研究』における『科学性と実践性』、『臨床的研究』における『方法的可能性』、『教師支援』のための『臨床的研究』、『臨床的研究』における『研究者と学校現場の関係性』の4つのカテゴリーから構成されている。

1. 「臨床的研究」における「科学性と実践性」

まず、第1の論点は、「臨床的研究のあり方」と、そこにおける「科学性と実践性」に関する議

* 教養部

論である。教育社会学における「臨床研究のあり方」については、主に「応用的研究」との対比で語られているが、この点については、住田が、その相違点を次のように整理しているので、少し長くなるが先ず紹介しておきたい。

「第一に、応用研究はすでに確立された理論や命題のなかから問題解決策を見出し、それを実践的目的に適用しようとするのに対し、臨床研究は初めから特定の現実問題の解決を志向して理論を確立しようとする。だから、応用研究の視点や分析枠組は、その基礎としての理論研究や実証研究によって与えられるのに対して、臨床研究は初めから特定の問題解決に有効な、独自の実践的視点や分析枠組みを必要としているのである。したがって、第二に、応用研究は理論研究と実証研究を前提とした「基礎—応用」という関係にあるのに対して、臨床研究は理論研究・実証研究と並列関係にあるとあってよい。そして第三に、応用研究は実践を目的にしているが、その研究過程は厳密な客観的な手続きに従った遂行過程であるから、あくまでも科学性を重視した研究であるが、臨床研究は実践からの要請が主体となって現実問題の解決を探ろうとするものであるから実践性を最優先しており、したがって、如何に理論命題や仮説、概念枠組みが科学的に精緻なものであっても実践的有効性が乏しければ、何の役にも立たず、研究の意味はない」(住田、95 頁)

住田は、「臨床研究と応用研究」の違いをこのように説明しているが、最後の部分における「科学性」については、「だからといって臨床研究は科学性を軽視しているわけではない」とし、「臨床研究は質的データや意味解釈といった質的研究方法とる」が、「質的研究方法といってもデータに基づいた実証的方法であり、また臨床研究の実践的有効性は客観的に測定されなければならないから、その意味で臨床研究は科学的なのであり、また科学的でなければならないのである」と付言している。

教育社会学の固有性にこだわりながら、「教育臨床的な教育社会学」を構想するのであれば、それもまた、教育社会学の「応用的研究」の1つのバージョンであるという解釈も成り立ち得るし、また一方で、教育社会学の「応用研究」も従来とは質的に異なる厳しい「実践性」が求められているという解釈に立てば、両者の関係はそれほど際立った違いはないとする解釈も想定できよう。野口裕二は、「臨床社会学」の学問的性格を論じる文脈において、『臨床社会学』は臨床的現象を対象とする社会学、及び、臨床的応用を目的とする社会学の両方を包含する社会学の総称である」とし、「前者は、『対象としての臨床』、後者は『方法としての臨床』と呼ばれるが、そのいずれをおこなうにせよ、そこで依拠する方法や理論的立場には多様な選択肢がありうる」(野口『ナラティブの臨床社会学』、3 頁)と指摘した。そのような特徴づけに倣っていえば、「臨床教育社会学」は臨床的現象を対象とする教育社会学か、臨床的応用を目的とする教育社会学ということになる。このような分類に従えば、「臨床研究」も教育社会学研究の1つの「応用研究」として位置づけが可能になるともいえるし、また、極論すれば、両者を区別すること自体無意味になるともいえよう。しかし、従来の「教育社会学の固有性」に基づきながら、あえて2つを峻別して特徴付けるとすれば、住田の解釈と説明は妥当性の高いものと評価できよう。ただ、「科学性」と「実践的有効性」の議論に関する氏の解釈については、検討の余地があるように思われる。

確かに、「臨床的研究」は「実践的有効性」を目指した研究であるから、「実践的有効性」 \geq 「科学性」という関係式は当然の前提になる。しかし、「その意味で」という条件付ではあるが、「データに基づいた実証的方法」は「科学的」になされるべきであり、「実践的有効性は客観的に測定されなければならない」ということから、「臨床研究」もまた「科学性」が要請されているのだと説いているが、そのことと、「実践性を最優先」するので、「科学的に精緻なものであっても実践的有効性に乏しければ、何の役にも立たず、研究の意味はない」という主張との整合性がやや不明確のように思われる。「実践的有効性」を最優先するコンテクストにおける部分的・過程的「科学性」の位置づけ(意味付け)の問題と、「実践的有効性」を測定する「科学性」(誰が、どのように判断すれば科学的なのか)の問題がもう少し検討される必要があるように思われる。科学的手続きに十分配慮したとしても、結果として「実践的有効性」が低ければ、「研究の意味はない」のであれば、その「科学性」を問うこと自体無意味になるとは考えられないのであろうか。逆に言えば、「実践的有効性」が極めて高くても、「科学的手続き」に不十分な点が見られれば、その研究

は「臨床的研究」としては評価されないのであろうか。さらにいえば、真の「実践的有効性」が確認できるのであれば、それが「科学的」であるという認識・評価は成立しないのであろうか。あえて「ポスト・モダン」風にいえば、教育社会学の「臨床的研究」は、「客観・主観」や「普遍・特殊」などのように「二項対立」的にものごとを認識する「モダン・サイエンス」から解放されて、「科学論」や「実践論」の新たな地平を切り開く可能性を孕むものとして考えられないのであろうか。教育社会学が、「実践性」を志向した「住田流」の単なる「応用研究」の枠を超えて「臨床的研究」にまで踏み出すとしたら、従来の(モダンの)「科学観」にまで踏み込んで議論していく必要があるように思われる。なぜなら、野口が指摘したように、このような分野においては「そこで依拠する方法や多様な理論的立場には多様な選択肢がある」ということであり、かつ、氏によってすでに吟味され提案されている「社会構成主義」によって基礎付けられた「ナラティブの臨床社会学」のように、「ナラティブ・アプローチは近代科学によって排除されてきたナラティブというひとつの重要な形式に光を当てる」(野口、前掲書)というようなことまでを包含するのであれば、「従来の科学観」の問い直しが必然的に求められてくると思われるからである。

2.「臨床的研究」における「方法的可能性」

第2の論点は、「臨床的研究」における「方法的可能性」に関する議論である。

古賀は、先に紹介した「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性」という論文の最初の部分において、志水宏吉、伊藤茂樹、北沢毅、山本雄二らの主張等を参照しながら、今日における「学校臨床社会学」の基本的性格などについて検討している。それによれば、今日の「学校臨床社会学」は、問題を抱えている人びとを直接診断するわけではなく、集団や組織を単位とした問題解決のシステムを社会的に探求することを目指している、ということである。それは、「アクションリサーチに代表されるように、問題の発生する現場に応じた支援や介入の方策を実証的に提案する」ことであり、そのような意味からいえば、「学校現場における問題状況の原因分析と改善をめざしている」ということである。

古賀は、「学校臨床社会学」の基本的性格をそのように押さえた上で、「教育問題の改善策」をめぐる問題点の指摘と、今後における有効な「臨床的研究」の可能性について自身の論(調査方法論)を提案している。

「問題点の指摘」とは、「改善すべき問題をどのように定義づけるかが論争にさえなってしまう」ような「教育問題の多義性」の下では、「問題の性急な改善策は時として一義的な問題解釈を生み出し、学校教育の専門家や実践者にとって理解しやすいステレオタイプな問題に加担してしまう可能性がある」ということである。そのことについては、「実際に現場で問題に直面している人びとが理解する困難や不安とは乖離した、外側からの問題理解もしばしばありうる」という、山本雄二の指摘を援用して説明されている。つまり、「教育問題」に関する全ての研究とそれらによってもたらされる改善策が、そのようなリスクを必ず内包しているというわけではないが、教育実践の改善や「教育問題」の解決においては、多角的な視点から慎重に対処しないと、「研究と実践の乖離」や「的外れの処方箋」という「深刻なズレ」が生じる可能性が高まるということであろう。具体的な事例の提示が見られないので、具体的な反論も確信をもった肯定もできないが、「問題の性急な改善策はときとして一義的な問題解決を生み出し」というような前提の下にそれらの言説が展開されているので、ありうる「リスク」として想定してもよいのではなかろうか。

したがって、「学校現場における『問題』の意味や構造を理解しながら、研究それ自体を反省的に捉え返す視点がないと、現場の多元的なリアリティーに向き合った臨床研究を構築することは難しい」ということである。いいかえれば、臨床の対象となる人びとの複雑な問題を読み解くためには、『問題』が生成する知の特質を理解し、その『臨床の知』を問題の解消に生かす戦略的な研究方法が必要」という主張に繋がることになる。そのような視座から、「多

声的方法」としての「構築主義的エスノグラフィー」を導入することの必要性を指摘し、「人びとの声を受容しエンパワーメントするその特質を生かした戦略的な調査方法の方向性」(古賀、40・41 頁)を検討している。

では、古賀の提案する「多声的方法」としての構築主義的エスノグラフィーとはどのようなものとして構想されているのであろうか。詳しくは氏の論文に直接当たってもらいたいが、ここでの議論に必要であると筆者が判断した部分にのみ焦点を当てて紹介し、検討してみたい。

古賀は、「エスノグラフィー」を「学校臨床」へ適用することの有効性と限界(問題点)を指摘した後で、では何故、「構築主義的エスノグラフィー」、とくに「多声的方法」としてのそれが有効なのかを多角的な視点から説いている。

従来の「エスノグラフィー」の限界や問題点については、「主観主義的エスノグラフィー」対「客観的エスノグラフィー」という「2 項対立」的な構図において説明している。先ず前者の「エスノグラフィー」については、「学校臨床に即していえば、現場の当事者たちが経験する意識化しにくい問題を、研究者が共感的反省的に解釈し提示してみせることである(酒井、2002)。文化理論に長けた研究者の『職人芸』が理解を主導する点で、これを『主観主義的エスノグラフィー』と呼ぶことができる」と表現している。両者の比較については、前者のそれが「研究者の個人的な理論適用や断片的なエピソードに終始し反証可能性に開かれておらず、具体的な改善策を提案できないという政策科学研究からの批判が根強い(耳塚、1993)。そのため、グランデッド・セオリーを典型として、量的調査の仮説検証スタイルに適合させながら、『客観的エスノグラフィー』を行おうとする動きが続いてきた(佐藤、2002)」というように整理し、前者の「主観的エスノグラフィー」の方が「限界や問題点」を内包しているように判断(示唆)されている。

しかし、古賀によれば、「こうした論争には、人々が現場で直面する問題は観察から読み取れる『事実』として存在するという前提」があり、「データの偏りのない収集がなされれば、『真の問題』に近づくことができ、それによって説得力のある現場の解釈を生み出すことができる」という信念が形成されているが、近年における社会心理学などの現場研究に「社会構築主義」の理論が導入されることによって、こうした「実証主義的調査観」に対する批判が強くなっているという。

このような「社会構築主義」的立場では、「そもそも『問題』は厳然とした事実として存在するのではなく、人々の日常的な相互行為を通して認識されていく社会的構築物であるとされる。そのため『問題』を直接事実として把握することではなく、人々が『問題』について語り合い、その困難さを互いに理解しあうこと、すなわち『問題』を現場の言葉やレトリックで日常的に物語構築していく過程を調査することが研究の主題となる」ということである。氏は、このような立場を「第3の立場」として位置づけ、自らも基本的にこの立場を支持し、「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床の可能性」について論じている。

「構築主義的エスノグラフィー」は、現場における意外な事実の発見でも理論の一方的適用でもなく、人びとの語る「問題」の意味を理解しその構造を読み手に表象する方法へと位置づけ直されることになるので、そこでの研究者の立場や調査実践のあり方は大きく変化してくるという。「研究者は、現場の人びととネゴシエーションを行い、現場ならではの問題解決の方法を相互行為のなかから把握していかなければならない」とし、その理由を、「語りは、対話という他者からの働きかけがなければ産出されない遂行的な性格を持っている」からだとする。したがって、「研究者は出来事の観察と対比しながら、現場固有の語り口にならって『問題』の語りを構築する実践に参加していく必要がある」ということである。また、調査結果については、「現場での問題理解の語りを可能な限り再演して、読み手に理解の変容を促すように提示されていく」ことが必要であり、そうすることによって、研究者ばかりでなく現場の調査対象者なども含んださまざまな読み手に、現場のリアリティーを追体験的に理解

してもらい、同時にその適切さを評価してもらうのだという。

以上のような特徴(ねらい)を成功に導くためには、現場に参加しながら、多様な立場や役割にある人びとの声を聞き取ることが重要であり、そのためには、「多声的方法」(multiple voicing method)といわれる「問題を現場に埋め込まれた関係性から読み取る調査法」が有効ではないかという「仮説的」結論に到達している。

このような方法は、確かに、当事者の問題理解を反映させた多声的で討議的な調査実践を可能にすると思われる。しかし、「社会構成主義的現実」の複雑な網の目を「構造的」に読み解き、かつその結果を「実践的有効性」に繋げていく「多声的で討議的な調査実践」を主導することは、そう容易い作業(実践)ではない。それは、古賀自身が「主観主義的エスノグラフィ」と命名し、その特徴として指摘した「文化理論に長けた研究者の『職人芸』」的なものが、同次元ではないにせよ、必要になるとも考えられる。なぜなら、前述した「研究者は、現場の人々とネゴシエーションを行い、現場ならではの問題解決の方法を相互行為のなかから把握していかなければならない」し、そのためには、「語り」の「対話的性格」を「出来事の観察と対比しながら、現場特有の語り口にならって『問題』の語りを構築していく実践に参加していく必要がある」とするならば、そこには、これまでとは異なった新しいより高度な「専門性」が求められているように想定されるからである。「カタチ」だけは整えられても、水準の高い研究実践とそれに基づいた十全な「実践的有効性」を獲得するためには、そのような研究実践を絶えず省察的に捉え直して、研究者自身が成熟していくほかないと思われる。

また、前述したように、「調査結果・研究成果の評価」についても触れているが、「今後の課題」の部分で次のように述べている。

「臨床的研究は、研究者内の手続き的な正当性だけではなく、研究の言説が活用され消費される社会の求める評価基準にも対応していく必要がある。…中略… 臨床的研究では、研究者だけではない問題の当事者や問題に関心を寄せる読者なども含めた公共的な基準から研究報告を社会的に認知していく方略が必要とされている」(古賀、51頁)

ここには、「研究者集団」内で認知される「手続き的正当性」に限定されることなく、研究成果の「社会的有効性・有用性」の観点からも検討していく必要性が強調されている。「公共的な基準から研究報告を社会的に承認していく方略が必要とされている」という提案の基本的な方向性については賛同できるが、それでもなお、「モダンの科学観」からみると、主観性・恣意性という懸念・疑問を完全に払拭することは難しいように思われる。なぜなら、多様な「読み手」による解釈にもそれぞれの「経験知」や既習の「専門的知識」が反映される可能性があり、その「解釈」や「翻訳的理解」の過程においてある限界(ある種の主観性)が生じてしまうからである。「社会構築主義」的な現実の構成(「相互行為的」な関係を通して「再構築」される「物語」としての現実)を重視する立場からみると、多様な第三者的な評価は、客観性や科学性、さらに実践的有効性の判断において絶対的な位置づけが難しいようにも思われる(誰の判断・評価が正しいのか、最終的にどのような判定が下されるのか、それは誰が決めるのか、といった問題を含むので)。特に、「臨床的教育社会学」は、研究的側面よりも「教育病理の改善・治療」に貢献する「方法論」であるというような「狭義の実践論」的立場から観ると、従来の伝統的な評価の枠組みを超えた、「実践的有効性」の主観性も肯定的に受けとめられる可能性があるからである。「臨床教育社会学」がその「方法」によって、「教育病理」的なものを元の「正常なカタチ」に戻すことだけではなく、当事者たちと研究者の協働による「物語」としての「社会構築主義的現実の再構築」に進むことによって「新たな現実」(「新たな物語」)を生きることを目指すのであれば、そこで記述されるものはそれ自体ひとつの「政治的实践」という解釈も成り立ち、その評価は一層難しい課題となる可能性がある。したがって、「公共的基準」の構築は可能なのか、それは絶対的な必要条件なのか、といった問題が、今後の具体的な研究実践において検討されるべき課題のように思われる。

これまでみてきたように、「構築主義的エスノグラフィー」に対しては、研究者の手続き的な正当性・妥当性・信頼性だけではなく、それ以上に、これまでとは異なった評価基準を設定することで、さまざまな課題への応用研究へと発展していく可能性は十分感じ取れる。氏も指摘しているように、このような方法による「臨床的な調査実践」は近年始まったばかりの1つの試みである。いろいろな改善を加えていけば、本稿のテーマである「教育社会学的研究のアクチュアリティー」をより高めていくことに貢献する可能性は極めて大きいと思われる。

3. 「教師支援」のための「臨床的研究」

第3の論点は、「臨床的研究の対象(テーマ)」に関する問題である。教育分野における「臨床的研究」の必要性が説かれる場合、必ず問題とされるのが、「いじめ」・「不登校」・「引きこもり」といった子ども(児童・生徒)を中心とした「教育病理現象」であった。それらが重要な背景的要因として挙げられることは当然であり、これからもそれらを対象にした「臨床的研究」の発展と成果が期待されている。それに対して、戦後の「教師社会」において最も逆風にさらされ、苦境に立つことが多いと指摘されてきた近年の教師たち(松本良夫他編『逆風の中の教師たち』)については、岡東壽隆らによる『教師の勤務構造とメンタルヘルス』(1997年)など幾つかの優れた「教師支援」に関わる研究成果もみられるが、それらは「臨床的」側面をもってはいたが文字通りの「臨床的研究」といえるようなものではなかった。とくに教育社会学の分野では「教師支援の臨床的関わり」のようなものは見られたとしても、「教師」に特化した「臨床的研究」と呼べるようなものは殆んどなされてこなかったといつてよいであろう。そのような意味からいえば、紅林伸幸の「近代科学における観察から関与へのパラダイム転換という視角を軸に据え、教育社会学による教師支援の可能性をより広く捉えて検討する」ことを目指した「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」というテーマ設定は、教師・教師集団にとって、また、そのようなことに強い関心を持ち始めている「研究者コミュニティ」にとっても、意義のある試みであるといえよう。

紅林は、「いま、学校で支援を必要としているのは、子どもたちばかりではない。教師もまた支援を必要としている。私たちは、教師に対して、どのような支援をすることが可能なのだろうか」という問題意識の下に、「臨床的研究」の「実践的有効性」を検討している。そこではまず、教師の世界で起こっているさまざまな動きを通して、教師に必要だと考えられる支援の内容を考察するという氏の認識枠組を示したうえで、具体的に、「学校を取り巻く状況の変化」、「教師を取り巻く状況の変化」、「教師自身の変化」を考察し、それらを踏まえて「教師をめぐる課題の特質」についてまとめている。紙数の関係からそれらの詳細を紹介することはできないが、要約すると、その「課題の特質」とは、「教育制度改革による教師役割の変化(責任や仕事量の増大)」「学校対地域・保護者、教師対生徒といった『関係性』に関わる問題」「教師個人の将来展望や社会的アイデンティティーに関わる問題」「協働性に関わる教師文化の変容」などである。氏は、これらの課題に対して、「教師という社会的役割が、自分を取り巻く様々な変化に対応する力や新しい課題に対処する力を職能として発達させてこなかったことや、それらを持たないままに対応すべき課題を不断に突きつけられていることなどが、変化を課題や負担に変換させてしまっている」と論断している。そして、そこにおける「教師たちの苦闘」とは、「まさに解決すべき課題の取り組みとその実現のために必要な諸力の形成獲得という2つの作業を同時に進めなければならない」ことであると指摘している。

そして、論文の最後のところでは、そのような課題を抱えている教師たちを「臨床的に支援」するための具体的な関与の仕方を考察し、4点にわたって提案している。

第一の支援策として挙げられているのは、「河合隼雄が構想している臨床心理ベースの臨床教育学的な関与であり、具体的には、スクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーション」である。第二は、「酒井朗が『間接的貢献』と呼ぶもの」であり、「問題の背景に関する理解を含め、政策的な提言をしていくという従来の研究者の役割範囲内での対処」ということである。そ

して、第三の可能性として、「フィールドにおいて『問題の具体的状況とともに、それに関わる教師の指導行為に付与された文化的意味を検討することで、当事者と共にそのものの抱えている困難の質を吟味し直す作業に当たることである(酒井)』という酒井の言説を援用(支持)している。さらに、「ここで強調されているのは、徹底して共感しようとし、わかろうとしていく過程としてフィールドで教師と居合わせることであり、更に、第二の要点は、問題の答え、解法を、その場で発見し、確認していくことにある」という氏自身の説明を加えている。

紅林は、以上のような3つ「支援策」を批判的な吟味をも組み込みながら整理しているが、これらの支援策は、「臨床的であることの中味」を内包しているが、「教育社会学に固有なものではない」ので、『臨床的な教育社会学』として教師に対して何が出来るかの回答としては不十分である」とし、「教育社会学の専門性に基づいた第四の可能性」について提案している。その要点は、「教師支援から学校づくりへの参画へ」という論文の「小見出し」に集約されているといつてよいであろう。それは、「観察する主体から、参画する主体への転換」という「臨床の知」によるパラダイム転換を背景にした、教育社会学者の新しい「関与」のあり方を拓いていくものとして認識されている。特に注目されるのは、今津孝次郎が指摘する「教師発達の研究は、教師個人の変容だけに留まらず、教師集団を媒介としながら、教師と環境の相互変容がその対象になるのである。この相互の変容過程において、教師は一方で勤務学校の学校組織文化を内面化すると共に、他方でそれを同僚と共に作り変え、新しく創造する中で教師集団として発達を遂げていく。個々の教師の発達は、その結果のもたらされる成果にほかならない(今津、1996年)」という言説を援用しながら自説を展開している部分である。氏は、今津の主張にも示唆を受けながら、教師に対する臨床的支援は、「個人に対する支援を超えたものになることを必要とする」という認識に立ち、次のように主張する。

「現在教師が抱えている課題の中心には、学校づくりや学校改革があり、教師が抱えているあらゆる問題は、それとの連続の中で捉えられなければならない。教育社会学がその固有の学性格の下に教師を支援することを構想するとき、学校づくりへの主体的な参画はその1つのモデルとなる。学校評価、学校評議員、組織改革等々、学校づくりのあらゆる局面が教育社会学による教師との協働の場となり、そこでの共同を通じて、教師を支援していくことが可能となるのである」(紅林、71頁)

このように、教育社会学者の「学校づくりへの主体的参画」の重要性を説いているが、それが「実践的有効性」をもつためには、「共感的な態度」や「協働の中で問題の解法を模索する態度」が不可欠であると指摘する。そして、そのような態度が組み込まれた状態で学校づくりが展開されていくことで、「教師はその場を自分が抱えている問題を自ら解決していく場とすることができ、また自身の成長の場とすることができる」と結論付けている。

以上、「教師支援における『臨床的な教育社会学』の可能性」に関する紅林の論考(主張)を要約的に紹介してきたが、問題の所在、全体的な分析枠組、分析結果、それらに基づいた提言に対しては、共鳴し、納得させられる部分が多い。特に、支援の内容を「個別問題の協同的解決と同時に、そのような問題の自己解決能力の形成」という「二次元」で構想している点は注目に値するといえよう。ただ、「二次元」といっても、それらの関係は有機的関連をもつものとして「弁証法」的に構想されているとみた方がよさそうである。氏がそのように指摘しているわけではないが、「個別問題の共同的解決」と「問題の自己解決能力の形成」は、互に他を前提として成熟していくサイクルを内包していると思われるからである。

以上のように、氏の論稿は示唆に富むものではあるが、当然のことながら、全てが言い尽くされているわけではない。そこで次に、筆者なりに感じた疑問点や、どうしても触れざるをえない点に絞って筆者の考えを述べておきたい。

先ず1つ目は、確かに、紅林が指摘するように、第一に挙げられた「臨床心理ベースの臨床教育学的関与」は、教育社会学的支援とはいえない。また、第二の「間接的貢献」は「教育社会学的研究実践のアクチュアリティー」という点では評価されようが、文字通りの「臨床的貢献」とはいえないだろう。第三の「フィールドにおいて、『問題の具体的状況とともに、それに関わる教

師の指導行為に付与された文化的意味を検討することで、当事者と共にそのものの抱えている困難の質を吟味し直す作業に当たる」ということについては、確かに、氏の指摘するように教育社会学独自の貢献とは言い切れないかもしれないが、教育関係領域の中では相対的に重要な位置を占めているのではないだろうか。特に、「指導行為に付与された文化的意味の検討」や「そのものの抱えている困難の質を吟味し直す作業」については、教育社会学的視角や知見が有効なものとなる可能性が高いように思われる。もしこのような解釈が承認されるのであれば、このような支援も、「狭義の意味で」という限定つきではあるが、教育社会学固有のものと位置づけてよいのではないだろうか。

これまで挙げてきた3点は「教育社会学固有のものではない」という判断から新たに付け加えられた第4点目については、教育社会学研究者が「臨床的関わり」を強めていくうえでの重要な「カタチ」が提案されているように思われる。ただ、このような支援のあり方が「教育社会学固有のもの」かどうかについては、少し議論が必要であろう。先に紹介した古賀正義の提案にみられるような「構築主義的なエスノグラフィーによる臨床研究」などは明らかに教育社会学独自の的方法論として認定されようが、「学校づくりへの臨床的な主体的・協同的参画」一般については、すでに教育社会学以外の分野でもみられるものとなっている。そこでは、教育心理学・教育方法学・教育経営学などの研究者が主体的・共同的な臨床的関わりをもって、学校改革・学校改善に立ち向かう教師たちと共同研究・共同実践をし始めている。これからの「教育社会学の臨床的な関わり」においても、「教育社会学の独自性」を発揮しつつ、他の関連学問との「共創」関係を編みつつ教師・教師集団と協働していくことが求められているように思われる。しかし、現実的な問題として、また個別な問題への対応として、教育社会学研究者の個別的対応が求められることもあろう。それはそれとして一定の成果が期待できようが、あえて「理想型」を描くとすれば、各学問領域を超えた協働・共創が求められているのではないかということである。また、「課題」を抱えた「教育現場」からみれば、研究者の学問領域という境界・独自性はほとんど問題にならないということは改めて指摘するまでもないことであろう。

「観察から参画へ」という基本姿勢の転換を是とした上で、さらに「教師支援の臨床的教育社会学」とは何かがより具体的に明らかにされていく必要があるだろう。「観察から参画へ」といっても、教育社会学独自の知見や方法を駆使した鋭い「観察」を踏まえたいうえでの「参画」という意味や、主体的・共感的・協同的「参画」という研究者自身における「立ち位置」が大前提となてなされる「観察」の内実にみられる変質まで、残された議論の余地は少なからずあるように思われる。

最後に、臨床的な文脈で語られる「教師への支援」という言葉に対する素朴な懸念について少し触れておきたい。「支援」という言葉は、辞書的に言えば、『援助』のやや改まった表現（新明解・国語辞典、三省堂）ということであり、「援助」とは、「(じり貧状態にあたり、挫折しかかっていたりする当事者に対して) プラスの方向に向かうように力を貸してやること」(同辞典)というような意味である。そのような意味理解を前提にして考えると、そこには、ある意味での「上下関係」や「優劣関係」的なニュアンスが感じられ、「現場」教師への関わりを表現する言葉としては少し不適切なようにも思われる。「子どもへの支援」という表現とは違った配慮が必要かもしれない。たとえば、必ずしも適切な例ではないかもしれないが、「社会構築主義」(社会構成主義)的立場からの「臨床的研究や実践」(特に「ナラティブの臨床的研究や実践」)においては、「当事者」と「専門家」は「等価な存在」(野口裕二、前掲書、31頁)として位置づけられている。紅林もそのようなことを配慮した上で使っているようにも推測されるが、あえて筆者の考えを少しだけ述べてみたい。

話をわかりやすくするために、少し極端な例を挙げて考えてみよう。熟達した年齢の高い教育社会学研究者が若い教師を支援(援助)するのは違って、若い教育社会学研究者(必ずしも未成熟とはいえないが)が年齢の高い(必ずしも熟達しているとはいえないが)「現場」教師を「臨床的に支援」するというのはそう容易いことのように思われる(紅林は、個人への支援よりも集団・組織への支援をより重視しているので問題はもっと複雑であると想定されるが)。その証

拠といえるかどうかの確信はもち得ないが、「特集」の執筆者の一人でもある清水睦美の論文「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性を探る」の中にも、「教育社会学者の臨床的支援」という言葉は使われていない。そこには、あるフィールドに参入してから6年間の「教育社会学者の臨床的役割・立ち位置」をめぐる試行錯誤や葛藤状況が率直に語られている。そのような状況をも踏まえて考えると、たとえ「支援」という言葉を使うにしても、その内実は、次のように考えた方がよいのではなかろうか。想定していた以上に紙数を重ねてしまったので、要点だけを簡単に述べてみたい。

それは、教師に対して「支援」という言葉をあえて使うのであれば、「相互支援」という表現が適切ではないかということである。紅林の論文を丁寧に解説すると、「支援」の内実は「相互支援」的に展開されているように思われるが、あえて検討を加えておきたい。

教育社会学者が有能な「臨床的研究実践」の担い手になるためには、「社会構築主義」的な「相互作用」の視角からみた問題の捉え直しが必要であるというのが筆者の立場である。そのような立場からすると、このような文脈で語られる研究者の「臨床的な関わり・役割」に対する「有能性判断」は、教師・教師集団との関わり（社会的相互作用）を抜きにしてはなしえないということである。それは、換言すれば、有能な「臨床的教育社会学者」とは、そのような「関係性」（子どもとの「関係性」も重要であるがここではとりあえず教師とのそれに限定して考えている）から独立したところでは形成されないということである。「優れた臨床教育社会学者」という概念が成立するとすれば、それは、先行的な「絶対者」として存在しているわけではないということである。

4. 「臨床的研究」における「研究者と学校現場の関係性」

重要と思われる第4点目は、「臨床的役割」からみた「研究者と学校現場の関係性」をめぐる問題である。ここでは、清水睦美の「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性」（前掲論文）という論文に織り込まれた「関係性」めぐる厚い(熱い)記述を紹介しながら考察してみたい。この論文には、「研究者」と「現場・教師」との「社会的(臨床的)相互作用」を通して、両者が弁証法的に成長(変化)していく様子が、ある種の臨場感をもって伝わってくる。清水は「はじめ」の部分で、学校の「現場」に参入する場合の気持ち(意味付け)を次のように語っている。

「私は『研究者』として、常に、その場にいるべき意味を探して、自らにその意味を付与しつつ、『現場』にそれを提示することによって、かろうじて『研究者』として『現場』にすることができている。…中略…『研究者』が『現場』に足を運ぶ、いわゆるフィールドワークとは、『研究者』が『現場』に『ある意味づけをする』という行為なくしては成立しない。なぜなら『現場』は『研究者』が存在しなくても成り立つ場だからである」(清水、111頁)

この経験的な「語り」には、冷静に自己の立場を相対化したうえでの「意味付け」がみられる点で、強い共感を覚える。単なる外からの観察者としてではなく、「現場」的实践に「臨床的」に深く関わろうとする場合には、このような「謙虚」で省察的な態度が特に強く求められることになろう。そのことは、長年における筆者自身の経験知からみても支持できることである。

では、研究対象としての「現場」と「研究者」との良好な「関係性」の構築についてはどのように捉えられているのであろうか。

清水は、「エスノグラフィックな研究においては、『現場』は『研究対象』という意味づけだけではなく、『オーディエンス』という意味づけがなされる場合がある」と指摘し、それが典型的に表れるのは、研究者の「記述」に対する「インフォーマント」(データ・情報の提供者)による「チェック」であるという。この問題は、研究者の「書く段階」の倫理の問題として重要であるという認識の下に、氏の「対処方法」が示されている。

清水の具体的な「対処方法」を検討する前に、その前提となる議論が展開されているので要約して紹介しておこう。この部分を省略すると、氏の主張が不十分にしか理解されない可能性があるからである。

先ず問題とされているのが、「研究者と当事者の有意性構造のズレ」(志水宏吉、1998 年)の問題である。この「ズレ」とは、端的に言えば、「研究者コミュニティを主たる準拠点とする研究者の有意性構造と、いかに生徒たちを首尾よく指導するかという関心に導かれる教師の有意性構造は、一般的に言って、部分的に重なることはあれ、ぴったり一致することはない」(志水)ということである。そのことについては、「要約の暴力」とその対処行動(実践)としての「筆を鈍らせる」という志水の言説(研究者は、研究者コミュニティを準拠点としてテキストを作成するので、そこには「要約の暴力」がつきまとい、それが「ズレ」を生む原因の 1 つになる。そのことについて志水は、「研究者が彼らと良好な関係を保ち、彼らからの適切なフィードバックを受けつつまとめられたテキストであれば、彼らは、たとえ内容に厳しいものを含んでいようと、容認できるテキストだと評価してくれるだろう(筆者による要約)」と述べ、その対応策として、「鋭すぎる筆よりも、時間をかけて鈍らせた筆の方が、教育の『真実』を捉える可能性が大きい」と主張している。清水は、そのような志水の言説を肯定的に受け止めながらも、次のような危惧を感じ取り、それへの対処戦略を示している。それは、おおよそ次のようなことである。

「筆を鈍らせる」という戦略は、「要約の暴力」に対する 1 つの対処方法だということは認めるが、それは、「当たり前のことを当たり前に行っているだけ」という「現場」からの反応が懸念される。それは、『『現場』の人々が自ら筆をもって描いても達成しうる研究』でもあり、『『研究者』が『現場』に足を運ぶことの意味を無効化する反応のように感じられたからである』という理由による。そのことを克服するために氏が仕掛けたのは、『『研究者』と『当事者』の異質性を顕在化させる『異質化』戦略』であった。そのような「戦略」の内実を、「学校や授業の見学」後における次のような「現場」との「やりとり」を示すことで説明している。

「学校や授業の見学後、私が必ずといっていいほど経験するのは、『どうでしたか』という決まり文句に近い感想を求められることである。…中略…様々な可能性の中の一つを選択して私は応答する。…中略…この私の応答に対する現場の反応は、時に、研究活動を高く価値づけて『教えてください』というニュアンスのものがある。これに対して、私はその応答に『教えることはできません。学校のことは先生たちの方がよく分かっています』という内容を必ず埋め込むことにしている。それ以後も、時折、感想や意見を求められる機会に遭遇するが、その際にも必ず『研究者から見た場合』という前提が明らかになるような応答を心がけることになる。こうした相互行為が繰り返されると、『現場』には、『研究者と当事者の有意性構造のズレ』が徐々に認識されるようになる」(清水、113-114 頁)

清水は、『『研究者』が『現場』に足を運ぶ意味の無効化』に対する初期戦略を、自らの経験を踏まえてこのように語っている。また、「研究者に何がわかるんだ」式の反応を示す当事者の場合は、『『ラポール』がとれるようになると、当初、研究活動を低く価値づけていたインフォーマントも、その多くが研究活動を高く価値づけるようになっていくことも多い』が、このような場合でも、「異質化」戦略が必要になることもあると指摘している。

「研究者」が教育「現場」に参入し、「臨床的な関わり」を通して実践的に有効な成果を産出していくためには、清水の提案する「異質化」戦略は、筆者の経験から判断しても妥当性の高い提案のように思われる。長年にわたって実績を積み上げてきた研究的「権威」者である場合は、たとえ「初めての参入」であっても好意的に受け入れられる可能性は高いと思われるが、それでも、状況によってはそのような「戦略」が必要になる場合も十分考えられる。ましてや、若い研究者の「初めての参入」となれば、この「戦略」のもつ意義は極めて大きいといえよう。

清水の「発見」と「提案」はまだ続く。それは、「暗中模索の中、フィールドワークの日常に組み込まれた、小さな仕掛けでしかなかった」という「異質化」戦略ではあるが、それによってもたらされた「研究者と当事者の有意性構造のズレ」の認知こそが、「現場」で「研究者のオーディエンス」を立ち上げる必要条件になるという知見である。「研究者のオーディエンス」という表現は、それほど一般化されているわけではないが、次のような清水の記述(語り)の中にその意味(内実)を読み取ることができよう。

メインのフィールドとなった中学校の「研究成果・報告会」における「ある教師の発言」(その

教師自身の行為を見直す契機となるような発言)を基に、次のように語っている。

『私の言葉が、私のいる必然性のない場所の人々の行為を変えるかもしれない』という怖さが、私自身を襲っていった。そして、一方では、『研究が力をもつということは、こういうことなのか』とも思った。…中略…今から振り返ると、このときに『研究者』としてのある決断があったように思う(清水、116頁)

清水は、「研究者」による「臨床的な関わり」の最終段階を、「研究成果の『再埋め込み』」として位置づけ、その特徴を次のように説明している。「聞くことと動くことが同時に求められている場」として「現場」が語られているという、ある教師の言葉を紹介した後で、氏自身の感想を次のように述べている。

「この言葉に出会うことで、私は『研究者と当事者の有意性構造のズレ』の一側面に、『現場』に関わる活動のサイクルに違いのあることを『研究者』として初めて理解することになった。研究活動のサイクルの『終期』が『現場』では『始期』なのである。…中略…この時期、『研究者』を新たに意味づけようとしているかのような変化を『研究者』に対して見せるようになっていった。それは、『研究者』にとってみれば、研究成果の『再埋め込み』とでもいうような営みである(117頁)

ここでいう研究成果の「再埋め込み」とは、清水によれば、「アイディア／社会理論」を「社会生活の表現」に埋め込んでいく営みということであり、その意味で、科学的営為の中でアイディアや社会理論を生み出すことが「帰納的営み」であるとするならば、それは、「演繹的営み」ともいえる、ということである。「演繹的営み」といっても、それまでの研究実践とは直接関係のない社会理論やアイディアを投入して展開するのではなく、そこでの「研究成果」(新たに獲得されたアイディアや知見)を「埋め込む」ことによって実践的成果を上げていく営みとして捉えられている。そこには、「帰納的→演繹的→帰納的→演繹的」という「発展的サイクル」の可能性が内包されているようにも思われる。ただ、氏が展開する以後の文脈を検討してみると、このような「サイクル」は、「現場」に閉じられた「1次元的サイクル」としてのみ捉えられているのではなく、「2次元的」ともいえるような構造になっている。そのことは、「研究者の研究成果が、『現場』をそれまでとは異なる日常をもったものとして捉えることを可能にしている」のは、「フィールドワークによる研究成果」ではなく、「研究者コミュニティに蓄積されている研究成果」の場合もあるという、具体的な経験に基づいた指摘の中に読み取ることができる。もう少し敷衍して言えば、このような「2つのサイクル」は、無関係に独立して展開するのではなく、相互に関連し合いながら(交叉しながら)展開する場合が多いように思われる。また、「後者のサイクル」が機能的に展開するためには、清水が重視するような「臨床的な関わり」を通しての「ラポール」が構築され、「研究的な営みとその結果(理論・アイディア・知見など)」が素直に傾聴され、真摯に吟味・検討されるような学校風土・教員文化が基底にあることが重要な要件になってくるように思われる。そのことによって、「理論・アイディア・知見などを学ぶことで日常が今までとは違って見えてくる」だけの個人的変容を超えて(脱皮して)、協同的な改革実践へと離陸する可能性を高めるのではなかろうか。

最後に、これまで紹介してきたような「臨床的関わり」を中心とした研究実践の軌跡が、「学校文化」・「教員文化」にどのような変化をもたらし、また一方で、「教育社会学者」としての氏自身がどのように変化したのかを、氏の記述(語り)を基に整理し、若干の考察をしてみたい。そのような文脈の中に、先に課題として上げた「教師への臨床的支援」問題への回答も用意されているように思われるからである。

清水は、「学校文化の変容」を予感させるものとして、次のような記述をしている。

『研究者による研究成果の『再埋め込み』の営みがある程度繰り返されると、この営みは、『研究者』の手を離れ、『現場』の人々の間で似たような営みが試されるようになる。この段階になると、研究成果は、『研究者』のものではなくなり、日常に埋め込まれ、日常を構成している一要因でしかなくなる。つまり、それが『当たり前』となるのである。この段階の『現場』を相対化するならば、そこに『学校文化の変化』という実態を捉えることができるかもしれない。…中略…こうした『学校文化の変化』には、『研究者』から見ると枚挙に遑がないほどで、それは、日常の人間関係上の配慮に関わるミクロなものから、構造的な要因含むマクロなもの

へと広がっていた。そして、これらの『変化』によって、私は『研究者』として、これまでのフィールドワークでは決して得ることができなかった新たな情報をすくい取ることが可能にもなっていた」（清水、119 頁）

以上のような清水の記述(語り)を筆者の問題関心や認識枠組の文脈に位置づけて解釈すると、次のような 2 点が浮かび上がってくる。

先ず第 1 点は、紅林伸幸によってすでに指摘されたように、教育社会学者が「共感的な態度」を「身体化」しながら「学校づくりへの主体的参加」を企図し、「協働の中で問題の解法を模索する態度」を積極的に保持していけば、結果として、その地平に拓かれる「学校文化」の現実は、「教師はその場を自分が抱えている問題を自ら解決していく場とすることができ、また自身の成長の場とすることができる」（紅林、前出）ものとして成熟していく可能性が高まるということであろう。清水の研究実践から得られた知見は、紅林の「仮説的見解」の「例証」的意義をもつものとして位置づけられるのではなかろうか。

第 2 点は、「研究者」と「現場」の「臨床的関わり」にみられる「相互支援」的特徴の問題である。清水が、先の引用文の最後のところで吐露した「これらの『変化』によって、私は、『研究者』として、これまでのフィールドワークでは決して得ることができなかった新たな情報をすくい取ることが可能にもなっていた」という「語り」が端的に示しているように、氏もまた、試行錯誤を含む努力によって「変化」した「現場」の新たな光源から、研究実践上の貴重な「ヒカリ」を見い出しているのである。ここには、「研究者」と「当事者」（教師・教師集団）の「社会的相互作用」による「相互支援・相互成長」の雛形がみられるとあってよいであろう。

清水は、「研究者コミュニティに蓄積された研究成果」を媒介として、また、「研究者コミュニティ」と「現場」をこれまで見てきたようなやり方で往還することを通して、「研究者コミュニティの研究実践」と「現場の教育改善・改革」の双方に貢献できる可能性を広げているようにみえる。有能な「臨床的教育社会学者」は、「絶対的存在」としてそこにあるのではなく、これまでみてきたような様々な「相互作用」を通して「現場」で形成される側面が強いと考えてよいのではなかろうか。その意味で、清水のいう「私は、『現場』で『教育社会学者』になったのかもしれない」という「述懐」は極めて示唆的である。

〈引用・参考文献〉

- 志水宏吉 「臨床社会学の可能性」日本教育社会学会紀要『教育社会学研究』第 59 集、55-67 頁
文部科学省・高等教育局専門教育課：「国立の教員養成系学部への在り方に関する懇談会」報告書『今後の国立の教員養成大学学部のあり方について』2001 年 11 月
- 住田正樹 「子供の居場所と臨床教育社会学」日本教育社会学会紀要『教育社会学研究』第 64 集、95 頁
- 野口裕二 『ナラティブの臨床社会学』勁草書房、2004 年、3 頁
- 古賀正義 「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性」、前掲『教育社会学研究』第 64 集、39-57 頁
- 松本良夫・河上婦志子編 『逆風のなかの教師たち』東洋館出版社、1994 年
- 岡東壽隆・鈴木邦治 『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』多賀出版、1997 年
- 紅林伸幸 「教師支援における『臨床的な教育社会学』の有効性」、前掲『教育社会学研究』第 64 集、59-76 頁
- 今津孝次郎 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996 年
- 野口雄二 前掲書『ナラティブの臨床社会学』、31 頁
- 清水睦美 「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性を探る—ニューカマーを支援する学校文化変革の試みを手がかりとして—」、前掲『教育社会学研究』第 64 集、111-126 頁
- 志水宏吉 「研究 VS 実践—学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 41 巻、365-378 頁
- 酒井明 「教育臨床の社会学—特集にあたって—」前掲『教育社会学研究』第 64 集、5-20 頁

（平成 22 年 3 月 31 日受理）