

研究 VS 実践

—学校の臨床社会学に向けて—

学校教育開発学コース 志水宏吉

Reserch versus Practice:Towards the clinical sociology of school

Kokichi SHIMIZU

The aim of the paper is to draw an outline of the emerging academic area, the clinical sociology of school, focusing on the issue of the conflictual relationship between 'research' and 'practice'. Firstly, it will be examined how the relationship between research and practice has been thought about in the field of sociology. Secondly, several episodes from the author's research experience will be utilised to highlight the character of 'research as practice'. Thirdly, based on those considerations, an outline of the clinical sociology of school will be proposed. Lastly, the various roles of the clinical sociologist will be explored.

1. 「臨床の知」への関心

近年、「臨床の知」あるいは「フィールドワークの知」への関心の高まりが、社会科学分野で広く見られるようになってきている。

例えば、社会学においてはここ数年、「臨床社会学」という名を冠した著作が、立て続けに出版されている。タイトルを列挙してみよう。『ことばの臨床社会学』(1998)、『臨床社会学のすすめ』(2000)、『臨床社会学を学ぶ人のために』(2000)、『臨床社会学の展開』(2000)、『家族臨床の社会学』(2000)、『臨床社会学の実践』(2001)などなど。

その主唱者のひとりである野口は、社会学における「臨床」という語の多様な用いられ方について、次のように指摘している。

「ある人は、『現場に密着した』という意味で用い、またある人は、『臨床現場の』という意味で用い、また別の人は、『なんらかの診断と処方をする』という意味で用いている。

第一の用法は、『フィールドワーク』という方法と関連し、第二の用法は『参与観察』という方法と関連し、第三の用法は『応用社会学』という方法と関連している。」(野口・大村 2001, i 頁)

現在までのところ、「臨床社会学」を名乗る研究は、

おおむねこの言明に見られるように、3つのグループに大別されるように思われる。すなわち、第一に、フィールドワークの伝統にそくしたモノグラフ・事例研究、第二に、医療・福祉の場などの「臨床現場」を対象とした社会学的研究、そして第三に、何らかの社会問題の解決を志向した応用社会学的研究の3つである。

また、藤澤(2000)は、社会学における「臨床」的パースペクティブの特徴を、「分析よりも、対象の接近による理解の姿勢を第一義的に重視する」「当事者の視点を理解し、その視点に立った実践の方向性を示す」という2点に整理している。濃淡の差こそあれ、上にあげた3つのタイプの研究は、いずれもこの2つの要素を内在させていると見てよい。

このように、「臨床」という語にこめられたニュアンスは多義的であるが、いずれにしても、現代の社会学者が、身近な人々の生活実践に対して、従来よりもいっそう大きな関心を抱きはじめていることは間違いないと言ってよいだろう。

他方、教育学・教育研究の分野でも、パラダイムシフトへの希求は強まっている。

例えば、教育心理学の分野では、「研究者が対象について働きかける関係をもちながら、対象者に対する援助と研究を同時に行っていく研究」を「実践研究」と位置づけ、新しいジャンルとして学会内に位置づけていこ

うという動きがある(秋田・市川 2001)。

宮崎(1998)は、「視点資源としての科学」という言葉で、研究者と実践者との新たな関係性について言及している。すなわち、「あなたは自分の実践をこう見ているが、別のこういう見方もあるのではないか」という視点を提言することが、研究者の役割となりうるというのである。氏が主張するのは、「全体性」と「一人称性」を特徴とする「実践知」と「一面性」「三人称性」を特性とする「科学知」との対比的な性格である。両者はぴったりと重なるわけではないが、研究者が提示する科学知は、実践者が暗黙の前提としている理論や思い込みを明るみに出し、自覚的に考えをすすめていくための問いかけを行う契機を提供しうる。そのとき研究者は、実践者にとっての「スティミュレーター・刺激者」(81頁)としての役割を果たしうるのである。

また、教育学の分野では、新しい領域縦断的な教育研究の方法として、「アクション・リサーチ」が提唱され、その有効性が模索されはじめている。佐藤(1998)は、教育心理学者が「参与観察によるフィールド・ワークに活路」(39頁)を見出そうとしている現状をふまえ、教育研究者はさらなる一步を踏み出すべきだと主張する。

「通常のフィールド・ワークにおいては、可能な限り教師の実践に介入しない立場で教室の出来事を観察し記述して研究を推進するのに対して、アクション・リサーチにおいては、研究者自身が教師と協同して授業の改善やカリキュラムの改革に関与して、その関与と変革の過程それ自体を研究対象とする方法が採用される。(中略)

教育実践は、複雑で複合的なものとなみである。教育実践の探求を行うためには、研究者自身も教師と協同する一人の実践者として授業の改革やカリキュラムの改革に参加することが求められている。」(46頁)

さて、社会学と教育学という2つの知的領域の「間」にその学問的展開の場を求め、自らのアイデンティティを築いてきた教育社会学にも、同様の波が押し寄せている。ただし教育社会学にとって、これがはじめての波というわけではない。実はこれは、「リバイバル」という側面を有している。すなわち、教育社会学会は、その創設初期において、「臨床社会学」という領域を制度的に立ち上げようという意志を有していたのであった(牧野 1954)。

当時の東大教育社会学教室の教授であった牧野は、

1953年に開催された学会大会の席上で、次のような趣旨のあいさつを行っている。

社会学は理論的科学として自己を確立しようとしてきたため、実践や応用を切り離して考える傾向が強かった。しかし戦後、実践に携わる人々から社会学に対する要求が盛り上がってきた。ここで主として取り上げたい問題は、人間の広い意味でのパーソナリティーに関する問題、人間関係に関する問題、小集団やコミュニティに関する問題である。これらの問題の実践面での最後の解決は、いわば人の心の持ち方を変える問題、したがって何らかの意味で教育に帰着する問題である。これらの問題を取り扱う学問の総称として、古くからある応用社会学とか社会病理学ではなく、臨床社会学という言葉を採用したい。

(牧野 1954, 81-83頁を筆者が要約したもの)

1960年代後半に刊行された学会編の『教育社会学辞典』には、「臨床社会学」という項目がたしかに見られる。

「社会病理学(social pathology)に対応する実用社会学(practical sociology)をいう。病理学と臨床医学という医学の二分法を社会学にも適用した言葉で、社会学の理論を社会病理現象の診断・治療・予防・予後に応用したもの。」(993頁)

しかしながら、「教育的社会学」(educational sociology)から「教育の社会学」(sociology of education)へという学会自体のアイデンティフィケーションが移行していくなかで、教育社会学の「クール化」が進行し、「臨床」という語は教育社会学者の語彙から抜け落ちるようになっていく。「実証性・客観性を重んじる政策科学へ」という自己規定が、教育社会学者の「現場離れ」、すなわち「実践的課題へのコミットメントの弱さ」を生んだと言っただろう。

そうした状況に、「地殻変動」が生じはじめていることは、すでに報告した通りである(志水 1996; 1998)。いじめ・不登校・学級崩壊などの病理的問題の深刻化、早期教育やお受験・私立学校の隆盛などに象徴される教育の私事化の進行、90年代以降の各種の教育改革の試みといったものを背景に、今日「学校教育」をめぐる国民の関心は、これまでに類を見ないほど高いものになっている。そして、教育研究に求められるものも、おのずと様変わりを見せはじめている。

例えば、教育の効果を生涯賃金の量や終身雇用制度のもとでの昇進構造と関連づけて把握しようとするタイプの計量的研究や、あるいは、就学行動を人々の間にある微妙な身分的序列意識や微細な学校間格差の感覚との関連で理解しようとするタイプの社会心理学的研究は、もはや多くの人々のリアリティーにそぐわないものになりつつある。人々の関心にあるのは、いかに子どもたちが学校のなかで実りある学びを展開し、将来の生活に役立つ各種の力を獲得しているかということであり、また、教室のなかで仲間や教師たちと、いかに適切な人間関係をむすび、充実した学校生活を送っているかということである。

こうした状況の変化は、研究者としての営為に関して、教育社会学者に自省の契機を提起せずにはおかない。本稿は、こうした問題意識をふまえたうえで、「研究」と「実践」との関係問い直すという作業を通じて、学校への臨床社会学的アプローチの可能性を展望しようとするものである。

以下、まず2節で、社会学のなかで「研究」と「実践」との関係がどのように把握されてきたのかについて検討を加えたうえで、続く3節では、自分自身の経験をベースにしながら、「実践としての研究」という営為にまつわる問題点のいくつかを指摘する。そして後半では、4節で、現在の時点で筆者が考えている学校臨床社会学のイメージを提示したのちに、最後の5節では、そこにおける研究者の取りうる役割について若干の検討を加えることにしたい。

2. 「研究」対「実践」?

ここでは、「学校」という場に話を限定する。

「研究」とは、その学校において、われわれ研究者が「研究目的で行う活動の全体」のことであり、「実践」とは、「研究対象となる教師や生徒たちの行為の総体」を指すこととしよう。

わが国では、もっぱら学校社会学という領域で、研究成果が蓄積されてきた。しかし、それらの研究は、他のいくつかのジャンルの研究と同様に、もっぱら当該学問の論理にもとづいてなされるものであり、教育の場に固有の問題から出発するような性質のものではなかった。次の、教育学者の佐藤(1996)の指摘に耳を傾けてみよう。

「逆の現象が、教室を対象とした社会学的研究や文化人類学的研究や臨床心理学的研究において認められる。それらの研究では、教室の複雑なディレンマこそ

が研究の中心の対象とされてきたのだが、その教室は、一般的な意味における社会化の価値葛藤を典型的に経験する場所であったり、異邦人として文化の同化と排除を象徴的に経験する場所であったり、自我確立の危機を精神病的に経験する場所であったりして、授業と学習の認知領域にまつわる実践的な課題は関心の外に置かれてきた。教室の出来事の意味の解釈と授業と学習という実践の方略の判断とは、交渉しえない別の次元の事柄として扱われてきたのである。」(18-19頁)

このように、従来の学校社会学は、例えば「社会化の価値葛藤」といった何らかの社会学的テーマや仮説を探求するために行われたものであり、「授業と学習の認知領域にまつわる実践的な課題」を真っ向から扱うといった性質のものではなかったとすることができる。

その結果として、当事者(教師や生徒)たちは、みずからの実践的な関心と研究者がもつ学問的関心とのズレに由来するフラストレーションやストレスに常にさいなまれることになりがちである。というのも、研究者が現場で見たいものは、実践者(例えばある教師)が答えてもらいたいこととは違っているのがふつうだからである。他方、学校社会学者の側は、「実践」と「研究」のベクトルはそもそも違っているのだとひしひしと感じながら、現場(=学校)の好意に支えられつつ研究活動を継続していくことになる。

このような事態は、現象学的社会学を提唱するA. シュッツの用語にしたがうなら、研究者と当事者との「有意性構造」のズレによるものと表現することができる。「有意性」(relevance)とは、「特定の状況や行動や計画から選り出された側面等に個人が付与する重要性」(シュッツ 1980, 369頁)のことであり、研究者コミュニティー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、ぴったりと一致することはありえない。

同じくシュッツの「よそ者論」に触発され、興味深い社会調査論を展開している清矢(1997)は、次のような指摘を行っている。

「調査者が、収集したデータを専門的な用語を駆使して科学的に記述するとき、そのようにして得られた知識は学問的な知識としては承認されるかもしれないが、調査対象となった人々の生き活きとした社会生活

に具体的ななかかわりをもとうとする場合には、不適切なものになってしまうという・・・(中略)。つまり、調査結果の記述が自分たちの生活を『誤解している』、あるいは『一方的で偏った理解である』、あるいは『無責任な描写である』などとして不満が表明されるというケースである。』(169-171頁)

「よそ者」として現場に入ってくる調査者の結果報告が、対象となった人々の生活に対して「批判的な調子」を帯びやすいのは、「そのような知識が、その集団の歴史を共有していない『異郷集団』(社会学者たち)のなかでのみ合意される性格のものだからである」(171頁)と、氏は言う。次節でふれるように、筆者自身の経験からも、この氏の指摘はすこぶ的を射たものと感じられる。

学校のエスノグラフィーの可能性を一貫して追求してきた古賀は、このズレを、「『あちら側』の現場と『こちら側』の研究室という、2つの異なる世界を越境することの根本的なジレンマ」(2001, 54頁)という言葉で、的確に表現している。このジレンマを根源的に解決する道は、おそらく存在しないだろう。しかしながら、この難題を実践的にクリアする方途はありうる。実際に、すぐれた学校研究、より限定的に言うなら、すぐれたスクール・エスノグラフィーは、この問題との苦闘の結果として実を結んだものと考えられるのだから。

ともあれ、従来の学校社会学では、「実践」と「研究」は別の論理にしたがう、ときに対立関係をはらんだものである、という暗黙の前提が存在していたようである。その「常識」が、今日ゆらいでいる。この問題を、「存在論的レベル」と「倫理的レベル」の2つに分けて、考えてみることにしよう。

まず、前者の存在論的レベルに関して言うなら、「リフレキシビティー」(reflexivity)をめぐる議論を想起すればよいであろう(志水 1998)。リフレキシビティー(=再帰性)とは、「われわれ自身が、自分たちが研究している社会の一部分である」という、人間社会を対象とする社会科学に固有の性質を意味する。イギリスの教育社会学者ハマーズリーらは、「これは、方法論的なコミットメントの問題なのではなく、ひとつの実存的事実である」とし、「こうした事実をバイアスとして考えるのではなく、それをうまく利用すること」をすすめる(Hammersley & Atkinson 1983, 14-15頁)。

彼らが強調するのは、社会科学の目標は、人々の日常生活のそれとは大きく異なっているかもしれない

が、そこで用いられる方法は、われわれが日常生活のなかで使用するものを洗練・発展させたものにすぎないという事実である。すなわち、「科学の方法と日常生活の方法とは、本質的には同一である」というのが彼らの主張である。こうした見方は、エスノメソドロジーをはじめとする構築主義的、あるいは解釈主義的アプローチに立つ社会学全般に見られるもので、今日の社会学者のなかでは、すでにかかなりの程度常識化した視点になっていると言ってよいだろう。

言い換えれば、こういうことになる。すなわち、われわれが行う「研究」という営為自体が、実は研究者という存在が為す「実践」の一形態に他ならない、ということである。研究と実践は、別のものなどではない。研究が実践のひとつの形であるというかぎりにおいて、学校という固有の場のなかで、研究者と教師は、おたがいの実践について同じ資格で語るができる、と考えられるのである。

次に、研究の倫理という問題について考えてみよう。イギリスの教育社会学者M.ハマーズリーは、社会学的研究の価値を、「妥当性」(validity)と「適切性」(relevance)という2つの基準で判断すべきことを提唱している(Hammersley 1992, Chap. 4)。前者は、「ある言説が、記述・説明・理論化しようとしている現象の特徴を的確に言い表しているか」、後者は、「その研究が、何にとって、誰にとって適切か(意義があるか)」に、それぞれかかわる基準である。

氏は、従来の研究は、さまざまな評価基準を設定してきたものの、おしなべて後者の視点より前者の視点をより重視してきたとし、後者の「復権」を主張する。言葉を換えるなら、これまでの慣行では、往々にして狭い意味での学問の論理が、研究の有用性や社会的意義を上回ってきたというのである。研究の内的な論理が、研究と外の世界とのつながりより重視されてきた、と言うこともできる。その結果、研究のための研究が続々と自己増殖していくことになる。

さらに氏は後者の「誰」という部分を、「仲間」(研究者コミュニティに属する人々)と「実践者」(研究対象となる実践の場にたずさわる人々)の2つに分け、後者に目を配ることの重要性に注意を喚起している。仲間受けのみをねらった研究や、業績づくりのためだけの研究が、いかに無益かつ有害ですらあるかということ、一人前の研究者であれば誰もが心当たりのあるところである。

いずれにしても、社会科学的研究が、研究者コミュニティの内々の基準でのみ評価されるような時代は

過ぎ去ったと言わねばならない。すでに述べたように、「研究」は「実践」の一形態なのであり、われわれは、「何のための、誰のための研究か」を常に自問しながら、われわれ自身の実践を作り上げていかねばならないのである。

3. 実践としての研究—自己の経験に照らして

報告者自身、これまでいくつかの学校を対象としたフィールド調査にたずさわってきた。その経験をふまえて、本節では、社会学者が現場研究をすすめるうえでの鍵となる事柄について、「見る段階」(調査研究をすすめる段階)と「書く段階」(調査結果をまとめる段階)の2つのフェイズに分けて検討を加えたい。ここでの考察の焦点となるのは、「友情の方法論」(プラマー 1991)と「筆が鈍る問題」(志水 1998)という2つのトピックである。

1) 見る段階と「友情の方法論」

学校におけるフィールド調査をすすめるプロセス全体のなかで、最後の部分に当たる、「調査結果をまとめて、それを何らかの形・方法で公表する」部分を除いたものを、ここでは「見る段階」と称しておきたい。

この「見る段階」において、基本的に重要だと思われるのが、「互惠の原則」(高橋他 1998)とでも呼ぶべきものである。高橋は、次のように述べている。

「より正確には均衡互惠 (balanced reciprocity) とよばれるもので、基本的には同等の地位にある者同士の間で行われるほぼ等価な物品のサービス、または名誉や安心などの心的・象徴的なものの交換をさす。(中略) 友好的で協力的な関係が土台にあれば人々は互惠という理由から研究者に協力してくれる。」(140頁)

どのような人間関係においても、それが長く継続するためには、強圧的な支配服従関係である場合を除いて、そこに、ここで言うところの互惠関係が成り立っているはずである。教育研究における調査者—被調査者との間にも、当然同様の関係が成り立つ。指導助言を行う者とそれを受けて実践を改善しようとする者との関係、特定の問題のトラブル・シューターとして派遣された者と問題解決を願い全面的協力を惜しまない者との関係、客人として外国の学校を知ろうとする者とその観察を新たな実践のアイデアとしようとする者の関係、修士論文のために学校研究を志した者とその志を評価しパトロンとして振舞う者との関係、その

いずれにおいても、そこには互惠の原則がたしかにかかっている。

ただし、ここで注意しておかなければならないのは、これらの関係は、単なる利害関係や損得関係だけで結ばれたものではないという点である。特に、わが国の学校を考えた場合には、純粹な契約的關係によって調査研究が遂行されるというケースはまれであるように思われる。

そこには、ほとんどすべての場合、利害や損得を超えた何かがかかっている。きっかけは「義理」であるとか、「見栄」であるとかが関与する場合もあるが、結局のところその関係が継続的に展開するかどうかは、そのベースに「信頼関係」が醸成されるかどうかにかかっていると言ってよいだろう。高橋が言うように、「友好的で協力的な関係が土台にあれば、人々は研究者に協力してくれる」ものであるというのが、筆者の実感でもある。

<エピソード1>

筆者がはじめて経験した、筆者単独での学校を対象とするフィールド調査は、1980年代の後半に兵庫県尼崎市の公立中学校で、のべ3年ほどにわたって実施したものである。最初の2年間は、ほぼ週に1回の割合でその中学校(「南中」)を訪問し、半日から一日を参与観察の時間にあてた。筆者の公式的な役割は、文部省の指定研究に対する助言者というものであったが、当時20代後半の大学助手であった筆者の存在が、驚くほどスムーズに職員室の先生方、そして教室内外の生徒に受け入れられたのは、うれしい誤算であった。筆者にとっての最も重要なインフォーマントは、当時30代前半で、研究主任的な役割を果たしていた、校長の懐刀と言ってよい、数学担当の徳田教諭であった。氏との出会いは、筆者にとってきわめて大きなものであり、氏の「庇護」のもとで筆者は、学校や地域のなかのほとんどの場所に自由に出入りすることができ、多くの貴重な情報を得ることができた。中学校のエスノグラフィーを書きたいという筆者の当初の目標は、やがて氏との共編著という形で実を結ぶことになる(志水・徳田 1991)。

フィールド調査の成否に関して決定的に重要だとされているのが、調査対象者、とりわけそのなかでもキー・インフォーマントと呼ばれる人物との間に、「ラポール」(=良好な人間関係)を築くことである(佐藤郁 1992)。筆者にとっての初めてのキー・インフォーマン

トは徳田教諭であり、氏との間に先輩後輩関係にも似たよラポールを築くことができたことが、筆者が最初に行ったフィールド調査の「成功」のすべてであったと言っても過言ではない。以後、氏との公私両面にわたるつきあいは、今日にいたるまで続いている。

同様のことは、筆者の2番目のフィールドワークとなった、イギリスのコンプリヘンシブ・スクール調査に関しても言える(志水1994)。そこで出会ったレジ・グローガン教頭のおかげで、筆者は、慣れない外国でヘタな英語を操りながら、ひとつの仕事を仕上げる事ができたのであった。

<エピソード2>

筆者は、1991年から1993年にかけて、家族とともにイギリスのコベントリーという地方都市で過ごし、保守党の教育改革にゆれる教育現場の様子をつぶさに観察する機会を得た。その際に中心的に行ったのが、「リトルレイク・スクール」におけるフィールドワークである。当時在籍していたウォーリック大学教育研究所のスーパーヴァイザー・R. バージェス教授の紹介で赴いたリトルレイクで、筆者はグローガン教頭に出会った。15歳以上も歳の離れた氏は、リバプール市出身で、ポール・マッカートニーと同級生だったことが自慢の、敬虔なクリスチャン。「隣人愛」の精神を生かして、ほぼ2学期間にわたって筆者の無理難題に誠実に対応してくれた。筆者は外国人研究者としてその学校に入ったが、おおよその人々には、イギリスの教育について勉強しにきている留学生のように映ったことであろう。そこでの経験を中心にして、イギリスの教育改革の現場へのインパクトをテーマとした著作を仕上げたのが1994年のことである。それ以降、筆者は断続的にイギリスを訪れ、その度ごとに氏と顔を合わせている。お互いの家族もよく見知った関係にある。90年代の後半には、氏は、後輩に道をゆずる形で学校現場から早期退職し、現在では、スクール・インスペクションを請け負う私企業のスタッフとして、全国各地を飛びまわる日々である。

生活史家K.プラマーは、すぐれた質的研究においては、しばしば調査者とキーインフォーマントとの間に、「部分的には調査目的に根ざすが、同じ重みで友情にも根ざすような、きわめて特殊な関係」が存在すると指摘している(プラマー1991, 203頁)。上に述べたような私自身の経験からしても、「友情」というメタファーの適切さは、直ちに了解される場所である。

特に、イギリス人グローガン氏との関係は、言葉の真の意味で「友情」というものに近いように、筆者には思われる。直接の利害関係もなく、義理も何も関係のないところで、氏はストレンジャーである筆者を、文字とおり物心両面にわたってサポートしてくれた。イギリスの学校は、日本の学校よりも、もともと市民に対して「開かれている」という側面はあるにせよ、ドラスティックな改革のさなかという当時の状況を考えると、氏の私に対する「厚意」がなければ、私の学校内の動きは限られたものにとどまり、調査はさしたる成果をあげることができずに終わったに違いない。

プラマーの言う「友情の方法論」を身をもって体験することができた筆者は、まことに幸運なフィールドワーカーだったと言えるのである。

2) 書く段階と「筆が鈍る問題」

次に、具体的な研究成果をまとめる際に遭遇する問題について、検討してみよう。まず、私自身の一つの「原体験」を提示しよう。

<エピソード3>

大学院生時代に筆者は、指導教官が代表をつとめる歴史社会学的な共同研究プロジェクトに参加したことがある。兵庫県篠山地方の、いくつかの中等教育機関の社会的機能を歴史的にたどることを目的とした研究で、歴史的な文書・統計の収集と老人層を中心とした地域住民に対するインテンシブな聴き取り調査を内容とする、数度にわたる現地調査のうえに成果をまとめたものであった。その最終的な成果は、1991年に単行本の形にまとめられた(天野1991)。しばらくして指導教官のもとに、ある人からの手紙が届いた。首都圏で大学教員をつとめる、篠山出身のその人物は、調査に積極的に協力してくれた人々のうちの一人であった。しかし、その手紙にしたためられていたのは、われわれのグループの仕事に対する抗議の文章であった。「われわれの生きてきた道は、あなた方が描いたものと異なり、もっと熱く、血の通ったものだった」というのが、その抗議の趣旨である。われわれには、彼らおよび彼らの父母や祖父母の人生を軽くみる気は毛頭なかった。ただ、その人物には、われわれのテキストが、血の通わない冷たい学術論文に映ったのであった。

30代のはじめに遭遇したこの体験は、いつまで経っても筆者の胸から消えそうにない。研究の趣旨に好感をもち、親身になって世話をしてくれた人が、研究報

告のテキストを読んだとたんに裏切られたという思いを抱いたのである。これに類するエピソードには、その後幾度か出会ったが、どうやら社会学的書きものには、この種の「危険性」がつきもののようである。

社会学者たちは、次のような言葉で、この問題に対して警告を発している。

「語りのリアリティは社会学的データへの変換作業によって統一的な世界像へと構成され、その過程で生の主観的意味は脱色されてしまう危険性がある。」(桜井 1988, 241頁)

「文化の翻訳は、実にさまざまな人々に『フィールドワーカーに(信頼を)裏切られた』という思いを抱かせる可能性があるのです。何しろ、フィールドワーカーが翻訳しようとしているのは、紙の上にかかれた文字だけではなく、現実にもその社会で進行している出来事であり、そこでくらししている生身の人間たちの心情なのです。」(佐藤郁 1992, 227頁)

先に述べたように、そもそも研究者の有意性構造は、調査対象者のそれとは異なっている。日常生活のなかで一喜一憂する生活者としての調査対象者の心情や感情は、往々にして研究者の関心の範囲外に置かれがちであり、また、研究者の最も関心のあるところが、対象者が最もふれてほしくない箇所であったりすることもままある。いずれにしても、研究者が最終的に書きものとして表現する内容が、対象者の「書いてほしいこと」、あるいは「書かれてうれしいこと」と過不足なく一致することはほぼありえない。

社会学的想像力というテーマについて興味深い議論を展開している厚東(1991)は、「文化を描く」というエスノグラフィックな研究の究極の目標について、次のような重要な言明を残している。

「文化の全体像とは、研究者がフィールドのなかで得られた証拠や目撃を、文脈を考慮に入れながら批判的な解釈を積み重ね、こうした断片的データを次第に統合化していくなかで、その終局で浮かび上がってくる一つの有意味なパターンである。当事者の行う『説明』は、『正解』ではなく、批判的に検討されるべき一つのデータにすぎない。

『全体』は当事者の頭のなかにはない。当事者は『全体』のなかに住んでいるにすぎない。全体像は、当事者から聞き出すものではなく、研究者が構成すべきもの

なのである。」(193-194頁)

「全体像は、当事者から聞き出すものではなく、研究者が構成すべきものなのである」という最後の一文は、フィールドワーカーとしての筆者が、常に心に留めているフレーズである。いずれにしても、氏の言うように、「『全体』は研究者が構成すべきもの」だとするならば、研究者が書いたものから当事者が感じるような「生の全体性」(totality)が抜け落ちるのは、いわば自然の道理というものである。

このあたりの事情を筆者は、「要約の暴力」という言葉で表現したいと考えている。そもそも研究者がなすことは、当事者の実践的諸活動を、研究者なりの観点から「要約」して表現することである。そしてそれは、当事者の有意性とは完全には重ならない、研究者自身の都合(=有意性構造)によってなされるという意味で、やや強い言葉になるが、一種の「暴力」と形容することが可能である。筆者がこれまで従事してきたようなタイプの学校研究、すなわち、フィールドワークにもとづくエスノグラフィックなテキストの作成を主たる目的とするような研究を志向するかぎり、この「要約の暴力」は、われわれにつきまとう影のような存在であり続ける。

だとするならば、われわれは、どのようにしてこの問題に対処すればよいのであろうか。それこそが、実践者としてのわれわれが考えなければならない問題である。

先に筆者は、この問題に対するひとつの実践的な対応として、「筆を鈍らせる」という戦略の採用を提案したことがある(志水 1998)。やや長くなるが、筆者自身の文章を引用してみよう。

「当事者から見て単なる暴露文や告発文に映るようなテキストは、現実を外部者の目から一面的に見、書き表したことの反映にすぎない。もちろん、当事者が怒らないテキストがすべてよいというつもりはない。しかし、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、彼らは少なくともそれを真摯に受け取るであろう。そして、もしそのテキストが、当事者たちがその中で生きている『全体』をある程度描くことに成功しているとしたならば、たとえ内容的に厳しいものを含んでいようと、彼らは、それを容認しうるテキストだと評価してくれるだろう。(中略)

エスノグラフィックな研究の再帰的な性格を考えた

時、『筆が鈍る』のは、けだし当然と言えるかもしれない。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、と考えるのは筆者だけではないだろう。」(20-21頁)。

この点に関する筆者の考えは、現在の時点でもまったく変化していない。伝統的な社会学の立場からは、「当事者が怒ることのなかにこそ、大事な社会学的テーマがひそんでいる」という批判の声が聞こえてきそうであるが、それも筆者の観点からすれば、真実の一面だけを捉えた言明にすぎない。筆者自身も、「社会学は批判の学問である」というテーゼを信じているが、こと学校研究に関して言うなら、単純に学校システムや教師のあり方を批判・糾弾するタイプの研究は、底の浅い、表層的なレベルにとどまることがもっぱらである。

次のエピソードは、つい最近筆者が経験した「失敗」談である。

<エピソード4>

1997年以降、筆者らは、ニューカマー外国人への教育支援をテーマとした共同研究を継続中であり、2001年夏に、それまでの研究成果をまとめた著作を刊行した(志水・清水2001)。その際に、あらかじめ原稿を、調査対象となった学校の先生方や関係者に目を通してもらうという手続きをとったのであるが、ある小学校からクレームがついた。こんな原稿を、公の目にさらしてもらったら困るというのである。特に強硬だったのが、すでに他小に転出した、当時の校長であった。氏は、筆者の、「現場と手を携えた研究を行いたい」という申し出に共感を覚え、調査グループの参与観察を許可したのに、このような「三流週刊誌の記事」のような原稿を書かれるのは心外である、裏切られた思いだ、と強く筆者に言った。ある院生が担当したパートだったが、筆者もいちおう目を通していた部分である。その原稿は、以前に学会発表をした際には、レジュメとして公表することを認めてもらっていたものであった。筆者らは、それで問題ないだろうとタカをくくっていた。しかし、一般の図書として刊行されるとなると話は別であり、全く現実の一面しか見ておらず、われわれ教師の努力を汲み取ろうとしない、ヒドい文章であるというのが、氏の評価であった。その後、何度かのやりとりののち、どうにかこうにか修正した文章を掲載することを許諾してもらった。十分に「筆を鈍らせた」のである。しかしながら、筆者はまだしも、直接その部分を担当した院生には、これは何と

もつらい経験になったはずである。

主観的に言うなら、その校長先生に目を通してもらった文章は、それほど批判的なものではなかったように思う。もちろん、こちらはあるスタンスから、「のぞましいニューカマーに対する教育支援のあり方」を想定していたのであり、その学校のやり方は、われわれにはいくつかの点で問題性をはらんでいたものに見えた。そしてそれを、できるかぎりバランスよく、一方的な批判にならないような感じで書いたつもりであった。しかしそれが、現場をあずかる責任者としての校長の逆鱗にふれたのである。氏は、われわれの「要約の暴力」を許せなかったのである。

筆者は、自分自身の経験から、「ある所までなら、人間関係さえできていれば、だいたい何を書いても大丈夫」という感触をもっている。「あの人の言うことなら、納得はできないけども、容認はできる」ということがあるのである。その点から考えるなら、われわれは、氏に認めてもらえるだけの信頼関係を、結果として学校側と築くことができないでいたということになるのかもしれない。筆者としては、次節以降で述べるような、「臨床的」研究を実践したいという思いでフィールドに入ったわけであるが、先方の認識では、それは全くの「看板倒れ」だったわけである。

ここまで、いくつかのエピソードをまじえながら、「実践としての研究」がはらむ問題点のいくつかを見てきた。これだけでも事は簡単でないという印象をもたれたかもしれないが、実は本節での記述は、主としてフィールドワークにもとづいたエスノグラフィックな研究にかかわるものである。すなわち、問題にしたのは、「どう見、どう書くか」というレベルまでのことなのであり、いわば「学校社会学」の土俵にとどまったレベルでの話なのである。われわれが本論文で問題にしたいのは、「学校臨床社会学」なるものである。

そこで以下では、ここまでの議論をふまえたうえで、「具体的にわれわれは、どのような学校の臨床社会学を推進しうるか」という点についての、現時点での筆者のアイディアのいくつかを提示したい。学校を対象とした、より実践的な、より臨床的な社会学的研究とは、一体どういったものになりうるのだろうか。

4. 学校臨床社会学のアウトライン

まず、筆者がいさぐ従来为学校社会学と、これから展開されるべき学校臨床社会学のイメージの違いを述べておこう。

前節で筆者は、研究のプロセスを、「見る段階」と「書く段階」とに分けた。先にもふれたように、実はこの分け方自体が、従来のフィールドワーク型エスノグラフィーの考え方を前提にしたものである。これ自身はこれまで筆者が追求してきたもので、その路線自体は、今後も追求し続けるに値するものであると考えるが、「臨床」という文字を真に冠するためには、そこにひとつのパラダイムシフトのようなものが起こらなければならない。それを象徴的に言うなら、「読む」スタンスから「動く」スタンスへのシフトということになる。

「見る」そして「書く」という営為の背後にある哲学は、「できるかぎり場に影響を与えないのがのぞましい」というものである。フィールドワークという手法の中心に「参与観察」というものがあり、そこでは状況に「参与」することの重要性が謳われてはいるが、やはりそこでの重点は、「いかに状況に参与しつつ、冷徹な観察眼を保つことができるか」という点にあるように思われる。そして、フィールドワークの究極の目標は、いかに現象・現実をうまく「解釈」「理解」「記述」「説明」するかという点に求められる。つまり焦点は、「いかに読むか」なのである。

(図1) 「学校社会学」と「学校臨床社会学」

従来の学校社会学：読む(見る+書く)

学校臨床社会学： κ + 動く(かかわる)

それに対して、「臨床」という営為のなかには、単に「読む」だけではなく、「動く」というモーメントがそこに含まれているように思う。言葉をかえるなら、「対象にかかわる」「コミットする」ということである(図1)。

もちろん、「読む」場合でも、研究者は対象にかかわっている。ただし、そのかかわり方は、「目」と「頭」を中心にしたものである。それに対して、「臨床」的に「動く」場合には、研究者は「体ごと」対象にかかわる必要が出てくるはずである。現場を動きまわり、対象と体ごとのかかわりをもつことを通じて、対象との関係は徐々に深まっていく。その関係の深まりを通じて、研究者の自己が、認識レベルと存在レベルの両面において変容を遂げることになるのみならず、研究者が働きかけようとする対象自体にも、何らかの変化がもたらされることになるのである。

それでは、「臨床的に動く」とは一体どういうことな

のだろうか。次節で具体的に論じるように、それは、そもそも多義的な内容をもちうるものである。しかし、あえて単純化して言うなら、既述の「アクション・リサーチ」のなかに、ここで言う「臨床的に動く」ということのエッセンスが現れていると理解したい。「見る」スタンスから「動く」スタンスへの移行は、言葉をかえるなら、「フィールドワーク」的なものから「アクション・リサーチ」的スタンスへの移行を意味している。

この「移行」を、先ほどから使用している有意性という言葉を使ってパラフレーズしてみると、次のようになる。すなわち、フィールドワークの伝統においては、ややもすると、あちら側とこちら側を峻別し、有意性構造の対立を前提として研究を行う傾向が強かったのに対して、臨床的なスタンスでは、研究者の有意性構造のなかに、できるかぎり当事者の有意性を組み込んでいこうという努力が払われることになる。換言すれば、現場の関心に触発された研究関心を設定することが、肝要となるのである。

両者の有意性構造が一致する度合いが高ければ高いほど、研究者と当事者は同じ方向を向いて動くことが可能になり、共通の土俵で仕事をしやすくなる。もちろん、繰り返しになるが、両者が完全に一致することはありえず、また一致する必要もない。そのズレのなかにこそ、新しい知の創造の契機が必ずや存在するのだから。いずれにせよ、「臨床」的であるということは、「当事者の関心に共感を持ち、彼らと生身の人間としてかかわりをもつ覚悟」を研究者に要求することは間違いない。

さてここで、学校の臨床社会学の問題領域をどう設定すればよいかという問題を考える際のひとつの参考として、わが国にも大きな影響を与えていると思われるアメリカの臨床社会学の動向について、簡単にふれておくことにしよう。

アメリカでは、1970年代後半に、一群の社会学者によって臨床社会学会が結成され、紀要の刊行などの活動が推進されてきた。1991年に刊行されたレバッチとブルーンによるテキスト(“Handbook of Clinical Sociology”)では、「臨床社会学の仕事は、事例研究にもとづいて、計画化されたポジティブな社会変化をもたらすという目的を有している」(14頁)という言い回しで、臨床社会学の基本的な性格づけがなされている。

またフリードマンによると、臨床社会学は、以下の特徴を有したものとされている。

「1. 実践志向、2. 事例研究に焦点化、3. 個人・集団・組織・コミュニティーへの働きかけ、4. 診断的、5. 変革志向、6. 人間主義的、7. 個人を制約する社会的要因の把握、8. クライアント個人の問題構成を超える問題把握、9. 社会学的創造力の使用、10. 行動変容と成長への志向性、10. リベラルでラディカルなイデオロギーの所持」(Freedman 1982, pp.34-49)。

アメリカ臨床社会学の紹介者の一人である畠中ら(2000a)によると、それは、「個人も家族も対象にするし、コミュニティーをも対象にするし、組織をも対象にするし、政策というものも対象にし」(30頁)、「基本的にはその対象が何であろうと、『問題解決志向』というものがあるし、それからいわゆるプラクティスという『実践の場』があるし、それから『計画的変容』という援助目標がある」(36頁)とされる。従来の社会病理学と対比するなら、「『診断』という行為に対して、より自覚的なスタンスを表明し」(6頁)、臨床心理学と比較するなら、「『価値志向』の変容という援助目標」(18頁)を重視するのが、臨床社会学であるという。

このように、臨床社会学のなかには、非常にたくさんの要素がふくみこまれている。先にふれたテキストのなかでも、臨床社会学者が取りうる役割として、「組織コンサルタント」「社会的インパクトの評価」「コミュニティーの組織化」「葛藤の解決」「プログラム開発」「カウンセラー・ソシオセラピスト」「教師・トレーナー」「ブローカー」「提唱者」「集団ファシリテーター」などの数多くのものが示されている(Rebach & Bruhn 1991, 14-20頁)。

これらのことから明らかなのは、臨床社会学なるものが働きかけようとしている対象は決して単一のものではなく、また「何のために研究をするのか」という目的や、それを達成するために利用する方法も一律ではないということである。しかしそこには、先にもふれたように、「対象に積極的に働きかけ、現状の変容を導こう」という志向性が、共通の基盤として存在しているのである。

学校の臨床社会学の対象は何かという、ここでの主題に戻ろう。教育社会学者が現場とかかわれる「範囲」は、教育学者や教育心理学者のそれと部分的に重なりつつ、相対的な独自性をも有しているはずである。

例えば、心理学の場合なら、それが想定している「援助」-臨床心理学の場合なら「心理的援助」、学習心理学

の場合なら「認知的援助」-の対象は、当然のことながら、主として「個人」(「クライアント」や「個々の子ども」)となる。また、教育学の場合であれば、その「理論」の大部分は、「教室内」における「授業」をめぐる産出されている。

そうした現状に対して、一方では、「学校臨床の援助対象者が個々の児童生徒であったとしても、それが学校臨床であるかぎりには『学校という組織を意識した援助』が不可欠である」というシステム論的心理学からの反省の声(吉川 2000)があげられている。また他方で、これからの教育研究は、「教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する」という「理論の実践化」という立場からでなく、「教育実践を創造する教師と子どもの活動において内在的に機能している理論を研究対象とする」という「実践のなかの理論」を推進していかなければならない(佐藤 1996)という指摘がある。これらは、教育研究を、従来の狭い意味での「授業研究」から解放しようという意志の表れと見ることができよう。

こうした自己革新の努力が積み重ねられるのは結構なことだが、そうかと言って、それらの領域の守備範囲が社会学のそれと完全にオーバーラップしてくるといふ事態は、のぞましくもないし、またありそうにもない。なぜなら、社会学が産出しようとする「臨床の知」は、その性質や水準において、心理学や教育学のそれと異なってしかるべきだからである。そうした点をふまえて、ここでは、学校臨床社会学の問題領域を、次の(図2)に示した3つの領域から成り立つものと考

(図2) 学校臨床社会学の問題領域

- A. 個人の援助
- B. 組織の援助
- C. 組織の改善

えることにしたい。

第一の「A. 個人の援助」という領域は、通常、心理学や教育学の守備範囲とされる部分であるが、当然のことながら社会学もここにかかわる必要がある、と筆者は考えている。というのは、「臨床」の真髄は「対象とかかわる」ことにあり、社会学者も、フィールドにおいて、対象者たちと親密な対面的関係をもちつつ、研究という実践を続けていくことになるからである。

ただし、この領域において社会学者が主としてなしていることは、個人が直面している問題状況を直接解決することではない。それは、おそらく心理臨床家等のつとめである。前節で、「『全体』は当事者の頭のなかに

はない。当事者は『全体』のなかに住んでいるにすぎない。全体像は、当事者から聞き出すものではなく、研究者が構成すべきものなのである」という厚東の言葉を引用したが、ここに示唆されているように、社会学者がなすのは、当事者のかかえる「問題」や「悩み」に社会的コンテクストを与え、彼らが自分自身の置かれた状況を理解する手助けを行うことに求められよう。先に、「クライアント個人の問題構成を超える問題把握」と名づけられていたものが、それに当たる。

その把握が、問題解決への芽を育み、結果として当事者の心理的問題を解消させるという筋道はありえよう。宮本(2001)は、「社会学者が援助的な面接技法を用いながら臨床家としての経験を積」(48頁)んで行う「社会的カウンセリング」の方向性を提唱しているが、それは、こうした貢献の延長線上に来るものであろうと筆者は考えている。

第二の「B. 組織の援助」という領域は、集団や組織を主たる考察対象としてきた社会学が、直接に貢献しうる領域であると考えられる。具体的に筆者がイメージしているのは、社会学者が、ある学校の教育プログラムの設計段階から関与し、その実行のプロセスをモニターし、必要があれば助言や助力を行い、その結果について体系的な評価を実施し、次のサイクルに発展的につなげていくというものである。先に挙げた言葉で言えば、「組織コンサルタント」や「コミュニティーの組織化」といった役割りに相当するものであるが、それは要するに、アクション・リサーチというものがねらいとしているところに他ならない。

具体的には、「学力向上に向けての全校的な取り組み」に関与する、「ある自治体における不登校生徒を減少させるプロジェクト」に参加する、あるいは、「地域社会と学校との新しい関係づくりの試み」にかかわるといった事柄である。当然のことながら、参加やコミットの仕方は多様でありうる。社会学の理論や知識をたずさえた者が、あるプロジェクトを推進する集団の一員になるということは、少なくとも理論的には、その

集団の大きなリソースになりうる。もちろん、その社会学者が、場をわきまえた適切な行動がとれる人物であることが、その前提条件となるのであるが。

最後の「C. 組織の改善」という領域は、Bの領域と密接に関連しているものである。ここでは、Bが主として、学校の「組織目標の達成に貢献する」という側面に着目しているのに対して、Cでは、「組織自体のあり方の質的向上」を目指しているという位置づけである。例えて言うなら、Bは、「どうすれば、今のチームで勝てるか」を工夫しようとするレベルの話であるのに対して、Cは、「勝てるチームをどうつくっていくか」を考えようとするレベルの話である。

具体的に想定しているのは、「教師集団内でのよりよい協働体制づくり」、「校内での意思決定プロセスの明確化」、「生徒集団のより適切な組織化」、「関係諸機関との連携システムの構築」といったテーマである。学校という場での諸活動をつかさどる、人間同士のネットワークをどうよりよいものに作り上げていくかが、ここで問われている課題となる。このレベルこそ、組織や集団を主たる研究対象としてきた社会学者としての見識が十二分に発揮できる、社会学者の「独壇場」たりうるのではないかという希望的観測を、筆者は有している。

本節では、現在の時点で筆者が考えている学校臨床社会学のイメージを素描してみた。本論文を締めくくるに際して、最後の5節では、そうしてイメージされる学校臨床学のなかで、ひとりの研究者が具体的にどのような役割を取りうるのかという点について、今一度振り返っておくことにしたい。

5. 学校臨床社会学における研究者の役割

この問題も、従来のフィールドワーク型の学校社会学との対比のうえから考えていくのがよいであろう。

従来の研究では、フィールドワークの中心的な営為を「参与観察」に求め、研究者の役割を、「参与」と「観

(図3) 研究者と対象者との関係

	ベランダモデル	ノブリス・オブ リージュモデル	現地人化モデル	唱道者モデル
調査者の権力	高い	高い-普通	低い-なし	高い-普通
場に対する統制力	高い	普通	低い-なし	低い
研究のあり方に対する統制力	?	低い	低い-なし	普通-低い
相互作用の方向性	限定的な 双方向性	双方向	双方向	多様

(出典) Cassell 1980, p.33より

察」のどちらにより大きなウェイトが置かれているかという観点から類型化するのが一般的であった。例えば箕浦(1999)は、そうした観点から、「完全な参与者」「積極的な参与者」「消極的な参与者」「観察者役割のみ」の4つの類型を提出している。

しかしながら、これまでの論述からも明らかなように、学校の臨床社会学を考えた場合、「参与か観察か」というひとつの軸のみで研究者の現場へのかかわり方を考えるのは、いささか不十分であるように思われる。そこでひとつの参考になるのが、かつてカッセルが、文化人類学的なフィールドワークのあり方について提出したタイポロジーである(図3)。

第一の「ベランダモデル」とは、植民地のお屋敷のベランダに陣取り、「調査対象者をその下に集め、身長や体重を測定し、写真を撮り、言語や習慣について数時間にわたって質問を行う」といったタイプの研究を指す。最も初歩的なタイプのフィールド調査と言ってよいだろう。次の「ノブリス・オブリージュモデル」とは、研究者が「たまたま共存する2つの文化をもつ社会における豊かなパトロン」として振る舞うようなタイプの研究である。これは、第一のタイプの亜種として考えたらよいであろう。第三の「現地人化モデル」とは、「フィールドのなかで現地人のようにふるまう」という、今日の一般的な意味でのフィールドワークに直接つながってくるタイプの研究スタイルである。そして第四の「唱道者モデル」とは、研究者が、「対象者の境遇を改善するために状況に介入する」タイプのフィールド調査の総称である。本稿で言う「臨床的」なスタンスは、ここではじめて問題になる。

先の「参与-観察」という一次元の軸による分類に比べると、図にあるようにこちらはより多元的にその役割が把握されており、また、ネーミングも気がきいていて、すこぶるイメージが捉えやすい。

そこで、この類型や前節で引用したレバッハとブルーンのテキストで展開されている議論等をふまえて、以下で、筆者の考える「学校臨床的研究における研究者のタイポロジー」を提示しておきたい。以下の図4

(図4) 学校臨床学的研究における研究者の類型

- 1) 「セラピスト」型
- 2) 「コンサルタント」型
- 3) 「コラボレーター」型
- 4) 「インフォーマント」型
- 5) 「ボランティア」型

に示した5つがそれである。

1)の「セラピスト」型は、「悪いところを直す」医者や治療家のイメージである。先に述べたように、社会学者が純粋にこの役回りを引き受けることはまれであると思われるが、可能性がないわけではない。学校で生じるさまざまな問題のなかには、社会的視点がなければ解決不能なものもいくつもあるであろう。現状では考えにくいだが、私事化やグローバル化がますます進行するであろうこれからの時代において、社会学者が当事者たちの「救いの神」となる可能性は多少なりともあるように思われる。

2)の「コンサルタント」型は、「専門知識をもってアドバイスする」診断士や経営コンサルタントのイメージである。上に述べたような状況が加速化し、教師たちが変化に敏速に対応する必要性がますます増加したとき、社会学者の「出番」は間違いなく増えるであろう。個人ベースで発想しがちな心理学や教育学とは異なる視点・切り口をもつ社会的知に対する需要は、増しこそすれ、減ってゆくという可能性はありえない。現場で動き回っている当事者たちに、首尾よく「見取り図」なり「鳥瞰図」なりを与えることができるか、まさに社会学者の存在意義が問われるところである。

3)の「コラボレーター」型は、前の二者とは異なり、当事者とあくまでも対等な立場で実践にたずさわり、その協働関係のなかから新しい知を立ち上げていこうとするスタンスを指す。筆者がのぞましいと考える「アクション・リサーチ」のイメージが、これである。ここでは、研究者と教師との関係は、「治す-治される」あるいは「教え-教えられる」という関係ではなく、「一緒に動き、一緒に考える」関係となる。

4)の「インフォーマント」型は、従来のフィールドワークの考え方とは逆に、研究者が当事者にとっての重要なインフォーマントになることをめざすものである。すなわち、研究者が、当事者にとってのよき情報提供者、あるいは相談相手となるイメージである。2節であげた宮崎の「ステイミュレーター」としての研究者という提案は、これと重なるものである。従来、フィールドワーカーは、よきインフォーマントを獲得することに心血を注いできた。今や、フィールドワーカー=インフォーマントという図式が、求められるようになってきているのである。

最後の「ボランティア」型は、「勉強させてもらう」、あるいは「お手伝いさせてもらう」タイプの研究実践を指す。「週に1回授業助手として、あるいは介助員として現場に入る」といった形の研究である。院生にとって

の現場研究は、ほとんどがこのカテゴリーに落ちるものになると思われる。あまり指摘はされないが、この種の研究の意義は実は小さなものではない、と筆者は考えている。何よりもここにおいて研究者は、現場にとって有益な「人手」となりうるのであり、うまくいけば「インフォーマント」ないしは「スティミュレーター」としての役割をも果たしうるのだから。若手研究者にとってのその経験は、それ以上の役割を果たすうえで

(図5) 現場での役割にかかわる3つの次元

- 1) 「関与」 (commitment) の軸
- 2) 「関心」 (relevance) の軸
- 3) 「関係」 (power relation) の軸

の貴重な土台となるであろう。

ところで、これらの5つの役割タイプには、次の図5に示したような、3つの軸がかかっていると考えることができる。

第一の「関与」の軸は、フィールドワーク型の研究の中心テーマとして再三指摘してきた「参与か観察か」の軸である。コラボレイター型やボランティア型においては、必然的に現場へのコミットメントは大きなものになるだろうが、例えばコンサルタント型やインフォーマント型では参与の強さは、それほどでなくともよい。

第二の「関心」の軸とは、本論文の前半で強調した「有意性構造」の力点がどこにあるかをめぐる軸である。すなわち、その研究の有意性が、どの程度当事者の関心に即したものになっているか、逆に言うなら、どの程度研究者コミュニティ内の関心に導かれたものになっているかという問題である。セラピスト型やコラボレイター型では、研究の関心は直接当事者から出てきたものになるだろうが、インフォーマント型などでは、研究者は独自の問題関心を現場でもそのまま保持しやすい。

第三の「関係」の軸は、カッセルの図式で強調されているもので、研究者と当事者がそもそもどのような権力関係のもとに置かれているかという軸である。従来の教育研究ではあまり注目されてこなかったように思われるが、この観点は決しておろそかにすべきではない。セラピスト型やコンサルタント型は、やはり確固たる権力関係のもとに置かれたものであるということに自覚的であらねばならない。逆に、ボランティア型では、研究者は相対的に弱い立場に置かれることになる。そのことによる得失は、当然二面性を有すること

になる。

ここで挙げた類型は、あくまでも仮説的なものであると断っておきたい。類型化には、つねに関係を固着させてしまうという危険性がつきものである。実は、そのことほど、「臨床の精神」から隔たったものはない。ここで筆者が意図したのは、さまざまな類型をあげることを通じて、学校臨床社会学の多様な可能性を示唆することである。臨床の社会学には、そもそも決まった形があるわけではないのだから。

本稿を締めくくる前に、筆者が、学校の臨床社会学をすすめるうえで、最も大切だと考えることを、今一度提起しておきたい。それは、臨床を志向する研究者が必然的に直面する「存在の二重性」とも呼ぶべきものを、いかに実践的に克服するかという実存的問題である。

野口は、次のように語っている。

『「参与観察」の経験は、『社会学者であること』と『現場の一員であること』との役割葛藤をもたらす。いわゆる『二足のわらじ』に引き裂かれる経験である。さらに、『応用社会学』をめざすとき、もう一つの困難が生じる。『フィールドワーク』の経験を社会学の世界に持ち帰るだけでは終わらず、それをまた『フィールド』に持ち帰らなければならないという問題である。得られた結果を社会学者のコミュニティだけで享受するのではなく、現場の人びとにも享受してもらわなければならない。こうして、『臨床社会学』は二重の困難に直面する。』(野口・大村 2001, iii 頁)

フィールドワーカーであれば、必ず遭遇するであろう「参与しながら観察する」ことにまつわるジレンマですら、完全に克服するには十分に高いハードルなのだが、「臨床」を志す者には、さらにもうひとつのハードルが課されることを、氏は明確に指摘している。

同様の事態を、心理学者の宮崎(1998)は、別の言葉で語る。

「このようなとき、我々はどちらか一方のモードを切り捨てたくなる。しかしおそらく、我々は研究者としてこの葛藤をそのまま引き受け、二つのモードの間をいきつ戻りつしながら実践の場に入り続けることが必要なのではないだろうか。(中略) 実はこの二つのモードを引き受け、生きることこそが科学的な研究を行うということなのである。」

(96-97頁)

筆者は、ここ数年「ニューカマー外国人に対する教育支援」をテーマにした共同研究に従事している(志水・清水 2001)が、こうした「存在の二重性」は、2つの国籍をもち、国境を越えて2つの国を行き来する運命にある子どもたちがかかえる問題に酷似している。この領域では、かつて「ハーフ」と称された彼らが「ダブル」と呼ばれるようになってきているのは、よく知られたところである。2つの国籍、2つのオリジンをもつことを、積極的に捉えようというわけである。

「臨床社会学者」は、それと同じような意味合いにおいて明確な「ダブル」である。であるならば、「二重の困難」に尻込みをするのではなく、あっけらかんと開き直って「二つのモードを引き受け、生きること」を楽しんでみてはどうだろうか。しょせん、日常生活を生きる実践者としてのわれわれは、いくつもの意味において「ダブル」であるに違いないのだから。

＜参考文献＞

- 秋田喜代美・市川伸一 2001, 「教育・発達における実践研究」, 南風原朝他編『心理学研究法入門』東京大学出版会, 153-190頁。
- 天野郁夫 1991, 『学歴主義の社会史-丹波篠山にみる近代教育と生活世界』有信堂。
- Cassell, J. 1980, 'Ethical Principles for Conducting Fieldwork', *American Anthropologist*, Vol.82, No.1, PP.28-41.
- 藤澤三佳 2000, 「医療と臨床社会学のバースペクティブ」, 大村英昭『臨床社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 47-70頁。
- Hammersley, M. 1992, *What's Wrong with Ethnography*, Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983, *Ethnography: Principles in practice*, Tavistock.
- 島中宗一 2000a, 『現代のエスプリ 393 臨床社会学の展開』至文堂。
- 島中宗一 2000b, 『家族臨床の社会学』世界思想社。
- 古賀正義 2001, 『＜教えること＞のエスノグラフィー-「教育困難校」の構築過程』金子書房。
- 厚東洋輔 1991, 『社会認識と想像力』ハーベスト社。
- 牧野巽 1954, 「臨床社会学の研究特別例会開催について」『教育社会学研究』第4集, 81-84頁。
- 箕浦康子 1999, 『フィールドワークの技法と実際-マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房。
- 宮原浩二郎 1998, 『ことばの臨床社会学』ナカニシヤ出版。
- 宮本真巳 2001, 「臨床社会学の体験と方法-精神看護の実践・研究・方法を通して」, 野口・大村『臨床社会学の実践』有斐閣選書, 25-52頁。
- 宮崎清孝 1998, 「心理学は実践知をいかにして越えるか-研究が実践の場に入るとき」, 佐伯伴他『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 57-102頁。
- 中村雄二郎 1992, 『臨床の知とは何か』岩波新書。
- 野口裕二・大村英昭 2001, 『臨床社会学の実践』有斐閣選書。
- 大村英昭 2000, 『臨床社会学を学ぶ人のために』世界思想社。
- 大村英昭・野口裕二 2000, 『臨床社会学のすすめ』有斐閣アルマ。
- K. プラマー 1991, 『生活記録の社会学』(原田勝弘他訳) 光生館。
- Rebach, H.M. & Bruhn, J.G. 1991, *Handbook of Clinical Sociology*, Plenum.
- 桜井厚 1995, 「生が語られるとき-ライフヒストリーを読み解くために」, 中野卓・桜井厚『ライフヒストリーの社会学』弘文堂, 219-248頁。
- 佐藤郁哉 1992, 『フィールドワーク-書を持って街に出よう』新曜社。
- 佐藤学 1996, 『教室という場所』国土社。
- 佐藤学 1998, 「教師の実践的思考の中の心理学」, 佐伯伴他『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 9-56頁。
- 清矢良崇 1997, 「社会的構成物としての調査-『よそ者』論の視点から」, 北澤毅・古賀正義『＜社会＞を読み解く技法』福村出版, 160-176頁。
- 志水宏吉 1994, 『変わりゆくイギリスの学校-「平等」と「自由」をめぐる教育改革のゆくえ』東洋館出版社。
- 志水宏吉 1996, 「臨床的学校社会学の可能性」『教育社会学研究』第59集, 55-67頁。
- 志水宏吉 1998, 『教育のエスノグラフィー-学校現場のいま』嵯峨野書院。
- 志水宏吉・徳田耕造 1991, 『よみがえれ公立中学-尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィー』有信堂。
- 志水宏吉・清水陸美 2001, 『ニューカマーと教育-学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』嵯峨野書院。
- A. シュッツ 1980, 『現象学的社会学』(森川眞規雄他訳) 紀伊國屋書店。
- 高橋順一・渡辺文夫・大淵憲一 1998, 『人間科学研究法ハンドブック』ナカニシヤ出版。
- 吉川悟 1999, 『システム論からみた学校臨床』金剛出版。