

# 臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性

——「新しい教育学の創造」と「問題への対処」をいかにして同時達成するか——

酒 井 朗\*

## 1 臨床教育学に対する2つの期待

様々な教育問題が噴出する中で、それへの対処を期待して「臨床教育学（あるいは教育臨床学）」という名の新しい学問に注目が集まっている。京都大学大学院をはじめ、各地の大学・大学院にこの名を冠した専攻や講座が設置されてきたのは、そうした社会的動向を反映している。武庫川女子大学に臨床教育学専攻を設置する際の中心的役割を担った新堀も、その使命を「何らかの意味で教育の『現場』に出現する各種の問題現象あるいは問題をかかえる個人やグループへの対応という現実的、実践的な課題やその要請に応えること」と述べている（新堀1996, 8頁）。

だが、臨床教育学に対して寄せられている期待はそれだけではない。この新しい学問には、問題への対処ということと同時に、そうした取り組みを通じてこれまでの教育学のあり方を乗り越え、新たな学問を創造することへの期待が込められている。1996年の日本教育学会大会で「臨床教育学に何を期待するか」と題した課題研究部会が設定された際も、司会の増渕は部会の最終的な目的は「臨床教育学がどこまで従来の教育学研究の欠陥を反省的に乗り越えるための一つの有力な示唆を与えることができるかを検証する」ことにあったと指摘している（増渕1997）。

臨床ということを「新しい学問」の創造に結びつけようという態度は、臨床哲学を提唱している鷺田（1999）にも見られる。氏の問題意識は、これまでの哲学的思考には他者が不在していたという批判、すなわち氏のいうところの「哲学の危機」から出発しているのである。また、中村（1992）が「臨床の知」を唱えた際も、その批判の矛先は現実との間に大きなずれを生じさせている近代科学のあり方であった。

なお、志水（1996）は「臨床」には「現場に根ざす」という意味があると指摘している。臨床の概念にそうした含意があることは、「臨床の知」を語る中村がフィールドワークの重要性を指摘していることから窺える。だが、中村の「臨床の知」を理解するためには、そのことを氏が提起した根本の問題関心に立ち戻るべきであろう。教育学で臨床ということがしきりに提唱されるのも、現場に根ざしてこなかったこれまでの教育学のあり方が批判されているからである。したがって、臨床教育学には、既存の教育学への批判が含意されているとみるべきであり、それを受け止めた上で、学問としてのあり方を模索すべきであると思われる。

それでは、この2つの期待を同時達成しようとする場合、臨床教育学はどのような学問として構想されるべきだろうか。2つの期待の同時達成を前提として問うのは、(1)第1の期待は教育学の社会的意義を鋭く問いかけるものであり、これを無視した学問はいくら体系性、理論的整合性が確保されても、社会的支持をえるのは困難だと思われること、(2)新たな学問の創造という第2の期待を無視して構想することは理論的には退行的であったり、体系性、整合性を欠落させたものとなりかねないこと、の2つの理由による。教育学は現実の教育事象がおかれた状況と正面から向き合いつつ、理論的な前進を目指さない限り、学問としての進歩は望めないだろう。

本稿は以上の問題関心のもとに、これまでに提案された臨床教育学の構想を批判的に検討した上で、上記の2つの期待を妥当な形で両立させる可能性を、学校などをフィールドとしたエスノグラフィーの方法論に求めようとするものである。臨床教育学をめぐる従来の議論は、各論者が自説を

\*さかい あきら お茶の水女子大学

キーワード：臨床教育学／エスノグラフィー／臨床の知／臨床人類学

個別に披露するだけで、相互の主張を突き合わせ、問題の理解と対処を図る上でどのような視点が有効なのかを批判的に吟味する作業がなされてこなかった。

具体的な検討の対象とするのは、臨床教育学の創設にかかわった研究者による構想のうち、理論的な目配りがなされ、かつ新しい学の創造に向けての意思表示が明確な2つの構想である。1つは河合隼雄の構想であり、もう1つは皇紀夫のそれである。周知のとおり河合はユング派の臨床心理学者として著名であり、京都大学大学院に臨床教育学専攻が全国で初めて設置された際の中心人物の一人である。

また、皇は河合と共に同専攻において臨床教育学講座を担当した人物である。氏は臨床心理学の勢力が大きかった当時の京都大学において、臨床心理学とも既存の教育学とも明確に一線を画した視点で臨床教育学を構想しようと試みた(皇2002)。皇(1996)では、きわめて明確に『臨床教育学』は、その最も隣接する臨床の分野である臨床心理学の『応用』学ではない。『臨床教育学』は、病理事象の『治療』や『解決』あるいは『予防』を第一の課題とするものではない(35頁)」と宣言されている。このような経緯で、氏はリクルの解釈学の視座から独自の構想を展開したのである。

なお、臨床教育学に関しては他にも様々な構想が提示されてきた。だが、その多くは現場の問題にどう対処するのかに関する議論はあるものの、既存の学問への批判と新たな学問の創造という視点が弱い。たとえば、ごく初期に提示された新堀(1996)の構想は、氏が教育病理という概念を積極的に提示していた1970年代半ばの議論と内容的に大差はない(新堀1975)。氏は一貫して機能分析の立場から、教育体系が有する機能的側面と構造的側面において、期待された課題が遂行されていない状態を教育病理と認定している。問題をア prioriに実態として捉えるこうした見方には、これまでもラベリング論や構築主義の立場から批判がなされてきたのであり、そのことを無視して教育病理論を臨床教育学の理論的支柱に据えることはできない(北澤1990、徳岡1997)。

以下では、まず臨床心理学的視点に立つ河合の構想と、皇による解釈学的視点からの構想を検討する<sup>1)</sup>。作業上の論点は大きく3点に集約できる。第1は、臨床教育学とは何を学問的な課題にすべ

きかという課題論であり、第2は、既存の科学が依拠してきた認識上の視座をどう批判し、その上で新たな学問としてどのような視点に立脚するかという認識論である。第3は、提起された課題を達成するために具体的にどういうアプローチをとるのか、どう分析するのかという方法論である。

ここでは、まず、この3点について2つの構想を検討した上で、それぞれの構想が臨床教育学に対して寄せられている、(1)問題への対処と(2)新しい教育学の創造への期待という「2つの期待」にどのように応えようとしているのかを整理する。次に、検討過程で見いだされたいくつかの問題点を克服する可能性を、解釈的アプローチに基づくエスノグラフィーに求めようとする。またこれらの作業を通じて、経験的な学問としての臨床教育学をどのような形で確立することが可能かを検討したい。

エスノグラフィーの方法は、教育社会学、教育方法学、教育工学などの各分野で支持を集めつつある。それは具体的な成員間の相互作用を探求するため、臨床教育学をめぐるこれまでの議論の中でもしばしばその有効性が指摘されてきた(志水1996)。だが、上記に挙げた2つの期待の達成に対してエスノグラフィーがどう貢献するか吟味はそこにはない。志水は「教育現場に根ざすこと」を臨床の学(具体的には「臨床的学校社会学」)の中心課題として位置づけたため、そこでの議論は現場に根ざすためにその現場の成員と協力・協働関係をどう築くかという問題に終始した。したがってそこには、問題に対処することと、新しい学問の創造という質的に異なる2つの期待の狭間で、引き裂かれないようにエスノグラフィーの方法論をどういうスタンスで行うべきかという議論はない。以下では筆者自身が実施したエスノグラフィーで収集した、指導上の悩みに関する教師の語りを参照しながら、上記の視点からエスノグラフィーの可能性を具体的に検討する。

## 2 臨床心理学的臨床教育学の構想

先述のとおり河合は京都大学大学院に臨床教育学専攻が設置される際の中心的人物であり、この専攻がモデルとなって各地で同種の講座や専攻が設置されるようになった。したがって、彼の議論はこの学問の性格を方向付ける上できわめて大きな影響力を有してきたと言える。以下では河合が

著した『臨床教育学入門』を中心に、彼の考えた臨床教育学の課題、およびその認識論的視座と方法論について検討する。

河合（1995）が臨床教育学を構想した際の課題意識は、端的にはいじめに代表される教育問題への対応であり、そのための「役に立つ」学問の創造である。河合はこれまでの学問はこの課題に対して有効ではないと批判し、その理由を学問の科学性に求めた。つまり、課題達成のために認識論を組み替える必要があると説いたのである。

ここで氏のいう科学性とは客観性、普遍性、論理性の重視という原理のことであり、臨床教育学をこれらの原理に対抗するものとして位置づけた。このうち客観性に対する批判について、氏は「臨床教育学においてもっとも大切なことは、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である」（河合1995, 13頁）と指摘する。また、普遍性に関する河合の批判は、「多くの人に能率的にすることとか、全体の傾向を調査して結論を出してゆこうとするのではなく、何と言ってもまず個人を徹底的に大切にする」（15頁）という平易な指摘の中に現れている。ここでは、質問紙調査の類の量的方法が否定され、それに代わって「個を大切にする」ということが強調されている。

従来の科学の認識論への批判に基づいて、氏が方法論として強調したのは、「共感的」ということである。氏は「客観的観察者」の立場をとらず、共感的な態度をとることの重要性を次のように指摘する。

現場の教師の報告を聞いたり、相談を受けたりするときでも、聞く態度によってずいぶん異なってくる。その体験を共有し共感してゆこうとする態度と、「事実」を客観的に知ろうとする態度とでは、語られる内容や、語っている間にその教師が思いつく内容も異なってくるであろう（13-14頁）。

さらに氏は、共感的な態度とは「自分が『現象の中に生きる』ことをして得る知見によって理論を考える」（14頁）ことであると述べ、別の箇所では、「一人の人の内的な世界にかかわるような態度」（27頁）だと語っている。そして、このような現象学的なかわりの態度を身につけるには相当な訓練が必要であると説き、その訓練とは、「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いてはならない」（27頁）としている。

方法論に関する氏の議論は、カウンセラーに期待される共感的態度の議論とほぼ同じだと考えられる。すなわち、カウンセリングにおける共感的理解の説明においても、相手の立場に身をおいてその者の感情を直感的に感知することが目指され、そのための訓練の必要が説かれる。ちなみに河合監修の5巻本のテキスト『臨床心理学』において、氏原（1991）はカウンセラーに期待される共感のあり方を「理解しうる限りのクライアントの状況に身をおいて、自分ならばどうなるかを自らの枠組に基づいて推測ないし追体験すること」（91頁）だと定義している。また、東山（1992）はセラピストは訓練を積むことで感受性を増してクライアントの共感にあたると述べている。

以上のような河合の臨床教育学構想が、中村の「臨床の知」の議論に大きく負っていることは疑いない。『臨床教育学入門』には中村の名前は挙げられていないものの、上記のテキストでは、河合自身が科学性批判を展開する中で、中村の「臨床の知」を引用し、それを科学の知と対比するものとして論じている（河合1995）。

だが、重要なのは河合の主張は中村の説といくつかの点で重大な違いがあることである。1つは客観性をめぐる議論である。中村は『臨床の知とは何か』（中村1992）の冒頭において、客観性とは、あることが「個々人の感情や思いから独立して存在しているということ」（7頁）だと指摘した。ここで中村が論じたのは、事象とはそれをまなざす主体とセットであり、主体の行動としてしかそのセットを把握することはできないということである。そうした中村の主張には、カウンセラーのクライアントへの共感的理解という含意はない。中村は単に事象とはどう認識しうるかを説明したのであり、事象に向かうときの規範的な態度を要請したのではないからである。

普遍性批判においても、河合と中村には本質的な違いがある。先述のとおり、河合は能率的であることや全体的な傾向を把握して結論を出すといった姿勢を批判し、個人を大切にすることの重要性を指摘した。だが、中村は普遍性について次のように説明した。すなわち、「普遍性とは、理論の適用範囲がこの上なく広いことである。例外なしに、いつどこにでも妥当するということである」

(7頁)と。ここで中村が批判している普遍性とは、理論の適用範囲をめぐる議論であり、そこから中村が提起したのはそれぞれの場(トポス)を、ある固有の意味を有した領界とみなして、その中で物事の意味を考える必要があるということである。ここにも河合のいう「個を大切にする」という含意はない。中村の指摘は質的研究法の議論でも指摘されることであり、事象の意味はその事象が置かれたコンテキストの中でのみ理解しようという主張と、同一の趣旨のものと思われる。

このように中村との対比で河合の構想する臨床教育学を構成している言説を読み解いていくと、そこには近代科学批判を、カウンセラーに要請される態度規範に結びつけようとする河合独自の議論の立て方が見て取れる。山本(1996)は、質的に異なる様々な言説がつなぎ合わされたり、あるいは切り離されたりする実践を、カルチュラル・スタディーズを踏まえて「接合」(アーティキュレーション)の概念で批判的に分析している。この概念を用いるならば、河合による臨床心理学的な臨床教育学の構想では、科学批判の言説と臨床心理学的な認識論の言説が「接合」されており、そのもとで「問題への対処」という課題の遂行にむけた方法論が語られるという形で言説が編成されていると言える。

以上の整理に基づいて、河合の臨床教育学の構想が、冒頭で紹介した「2つの期待」の達成に向けてどのような意義と問題点があるのかを吟味すると、次の点が指摘できる。第1に、河合の構想は問題への対処ということを明確に表明した点で、第1の期待に応えている。だが、一方で、河合は中村の「臨床の知」に関する議論を臨床心理学的なスタンスに近づける形で、いわば「規範的読替え」を行っている。事象の性質に関する指摘を、そうであるべきだという規範の議論に移行させているのである。河合はそのことによって科学批判と臨床心理学的な認識論とを「接合」した。この点は新しい学としての臨床教育学の理論的整合性を高める上では大きな問題を有していると言える。なぜなら、それは一見近代科学批判に基づいているようでありながらも、実は必ずしもそれを素直に受けた形での議論とはなっていないからである。

### 3 解釈学的臨床教育学の貢献と残された課題

次に皇の構想を検討してみよう。前述のとおり、

皇は解釈学的視点から臨床教育学の構想を試みている。皇の構想する臨床教育学が河合のそれと大きく異なる1つの点は、課題論に関してである。河合が臨床的な問題への対処を臨床教育学の課題として掲げるのに対して、皇は日常の物語の異化を通じての新しい教育の物語の創造こそが課題であると指摘した。氏は「教育の意味は、教育という『見立て』において造り出されてくる」(皇1996, 37頁)のであり、臨床教育学の課題とは「教師が教育において『問題』に出会う、その出会い方や、そのことの意味を解明(開明)すること」(37頁)だと述べた。このような氏独自の課題設定は、同書の次の箇所に端的に述べられている。

「問題」を理解するとは、その所在に気付くことであって、それを処理して消滅させることではない。更に言えば、臨床教育学は「問題」がないとみなされている教育の日常において、「問題」を発見し、その「問題」状況を手掛かりにして、改めて、教育の意味を解明(開明)する新しいコンテキスト(意味を発現させる文脈)を掘り起こすことを課題としている(38頁)。

さらに続けて皇は、臨床教育学では「問題」の出会いを通じて、教育的日常を支えている教育に関する通常の「物語」を異化し、それに新しい筋立てを作り出すことが重要だと説いた。皇はここに、臨床教育学の実践への寄与を企図したのである。

以上のような課題を設定した上で、氏は、臨床教育学は認識論として、リクルの解釈学的なテキスト理解の考え方に依拠することを提案する。この氏の立場は、科学的な知への批判に関する限り、河合のそれと通じる部分も多い。たとえば、氏はこれまでの、問題の観察と記述が次のような問題を内包していると批判している(皇1994)。ここで氏が批判しているのも、河合が批判したのと同様に、客観性に対してである。

あらかじめの仮説と枠組設定の下での観察のみが有意味な観察であって、正確・精密なデータの収集はその条件下でのみ可能であり、その方法は新しい道の事業に原理的に開かれたものではない。物理学に代表される科学的な観察は客観化可能な限りでの数量的データを得る目的で記録はするが、それは事象を記述する訳ではない(118頁)。

だが、客観性批判から河合が個人の内面の共感

的理解を唱えたのとは対照的に、皇はリクルの指摘を踏まえて、教育的日常の出来事である「問題」を書きとどめて「テキスト」化し、そのテキストを解釈の対象として位置づけた。また氏は、テキストの意味はテキストの背後やその著者の意図、あるいはその時代の特質においてのテキストの意味に求めるべきではないとし、そうしたテキスト解釈のあり方を心理主義的テキスト理解だと批判した。これと同じ趣旨のことを、氏は「テキスト理解とは『距離を置いての、距離をとおしての理解』であって、それは主観的情緒的な他者理解とは全く異質な理解の次元を開示している」(119頁)とも述べている。ここにおいて氏は、臨床心理学的な臨床教育学構想を、それが担うべき課題においてだけでなく、認識論の点でも批判していることが分かる<sup>2)</sup>。

河合と異なるもう1つの点は、皇の立論は理論的にはリクルの解釈学の内部において成立しているということである。つまりそれは、解釈学的視点で論理を積み上げており、そこには質的に異なるものの「接合」は見られない。たとえば、皇の説く臨床教育学でも客観性は批判されているが、それは事象をより高次のメタ認知的なレベルで捉えよという主張となり、テキストの「距離を置いた解釈」へと向かわせる。

このように見ていくと、解釈学的な視点に基づいた皇の臨床教育学の構想は、科学批判から出発しながらも、河合が構想する臨床心理学的な臨床教育学とは一線を画した独自の議論を展開している。なお、その議論は他領域での「臨床」をめぐる議論とも通じる部分が多い。たとえば、臨床社会学を提唱する大村(2000)は、アート(術)としての臨床の営みに肉迫しつつも、サイエンスとしての社会学は「異文化」として、その場にある種々の思いこみを異化することを課題として掲げている。さらにこのような見方は、構築主義的な視点とも共有する部分がある。それゆえ、その視点に依拠しているナラティブ・セラピーでも、同様に通常の物語の異化と、新たな筋立ての構築が目指されているのである。

以上のような皇の構想を、臨床教育学に対して寄せられた「2つの期待」に再び照らしてみた場合、次のような指摘ができる。まず新たな学問の創造という第2の期待に対して、氏の構想は日常の物語の異化という視点から独自の貢献をなして

いると言える。ただし、物語の異化と新たな意味の解明という作業を具体的にどう行うのかの方法論は必ずしも明示的ではない。氏は、解釈学とは「人間の実存において意味が発現する現場を言語によって言い留める作業であり、事象に意味をもたらすコンテキストを作り出す仕事」(皇1994, 118頁)だとしながらも、「その記述の方法は専門化することが極めて困難な『術』(Kunst)に類する」(118頁)と述べている。また、同じ論文ではこの記述の術とは、不断の練習を重ねて習熟することによって習得されるものだとも指摘している。だが、臨床教育学が学際的な学として、しかも現実の問題に接近するきわめて実践的な課題をもった学として成立するためには、より具体的な方法論が必要とされる。

また、種々の問題の対処に向けてどう貢献するのかという、第1の期待に対しては、皇は正面から応答しようとしていない。先にも述べたように、皇は問題の治療や解決、予防を第1の課題とするのではないと宣言した。臨床教育学が臨床心理学の応用ではないことを明言する上では、そうした宣言は必要だったかもしれない。だが、臨床教育学に対して社会が期待しているのは、問題への何らかの対処である。皇の構想の中では、「問題」とは日常の物語を異化するための手がかりという位置づけを与えられているのであり、「問題」そのものとどう向き合うのかは不明瞭である。

以上、ここまではこれまでに出版された臨床教育学の構想のうち代表的だと思われる二者のそれを検討してきた。議論を整理すると、河合と皇の構想は、臨床教育学に寄せられている「2つの期待」に照らした場合、それぞれいくつかの点では期待に応えるものとなっているものの、残された問題点も多いことが分かった。したがって、2つの期待を同時に達成しうる臨床教育学を構築するためには、ここで指摘された諸点を乗り越える必要がある。ここまでの検討を踏まえるなら、その作業を行うための1つの戦略は、臨床心理学的視点での構想から出発し、「接合」ではない展開で論理が組み立てられるよう再検討することである。しかしながら、それは臨床心理学の認識論の枠組みそのものを問題にする必要があり、多くの困難を伴う。

そこで、以下では、皇の議論を臨床教育学の土台とし、そこに見られた方法論上の2つの問題点を克服するために、解釈的アプローチに基づくエ

スノグラフィーに注目する。エスノグラフィーとは、当該社会の成員の生態、文化を、現場での「フィールドワーク」を通じて観察、記録する営みであり、その成果として書かれた報告書である(佐藤1992)。中でも解釈的アプローチに基づくエスノグラフィーでは、人々の生活世界が文化的意味に満たされていると考える。箕浦が説明したように、「フィールドワークとは、対象として選んだフィールドがどのような文化的意味に満たされているのか、そこで生活する人はどのような意味世界に生きているのか、制度は行動や意識をどのようにしはっているのかなどを理解する1つの方法である」(箕浦1999, 11頁)。こうした視点に立つエスノグラフィーを用いて、皇の構想に見いだされた2つの問題点はどのように克服しうるのだろうか。

#### 4 他者理解としてのエスノグラフィー

皇の構想を土台に臨床教育学を発展させる上で、エスノグラフィーが適合的だと考えるのは、(1)それは日常の物語の異化という視点を本質的に内在させた方法論であり、認識論の次元で皇の構想と向き合えて親和的である、(2)日常の物語を異化するための具体的な方法論を有している、(3)問題を抱えた「人」や「状況」に対する対処についてはいくつもの可能性のある指摘がなされ始めている、という3つの理由による。

エスノグラフィーの基本的関心とは、それを主たる方法論としてきた文化人類学がそもそも有してきた問題関心、つまり「他者の理解」にあるのであり、それを通じて自らの文化を相対化して捉えようとする点にある(酒井1997)。すなわち、ギアーツ(1987)が言うように、エスノグラフィーとは異なる文化の理解を通じて、鈍くなっている日常的感觉を新鮮なものにするための方策としての意義を有している。

異文化としての他者を理解するために、エスノグラフィーはフィールドでの観察や分析に関して様々な具体的手だてを有している。観察においては、エスノグラファーには「その場のメンバーたちが出来事をどのように見て経験しているのか、彼らは何を重要で意義あるものと見ているのか、また彼らは、自分たち自身や他の人々の状況や活動についてどのように描き、分類し、分析し、評価しているのかが分かるような問いかけ」(エマーソン他1998, 311頁)をする姿勢が期待されている。

また、分析の段階では、観察データの中から、分析カテゴリーの発見、カテゴリー間の関係づけ、各カテゴリーの特質の記述などの一連の分析手続きが用意されている。

このことを説明するために、一例として、筆者が関わった2つのエスノグラフィーで得られた、教師の指導上の悩みに関する語りを取り上げよう。これは東京都内の3つの公立小学校とアメリカ東部の2つの公立小学校での観察調査(調査Ⅰ)と東海地方にある公立の小学校、中学校各1校での観察調査(調査Ⅱ)の結果である(調査概要は注3)。

たとえば、調査Ⅰにおいて、ある小学校の新任教師が繰り返し語った指導上の悩みは大きく次の2点にあった。1つは授業がうまくいかないという悩みであり、もう1つは「学級内の子ども同士のいざこざ」である。前者の悩みは「子ども理解の難しさ」として語られることが多い。下記はその一例である。

(子どもが)何を考えているか分からない。本当に自分の授業に加わっているか、加わっているような顔をしても頭の中では何を考えているか分からないとかね。そういった面が分からない。

もう1つの悩みである「子ども同士のいざこざ」は、たとえば次のような語りとなって出現した。

女の子のお母さんから仲間割れのこと、なんかいざこざがあるみたいですと言われた。帰ってきて次の月曜日に2時間ほど授業をつぶして話し合った。……みんなの友達のことなのだからみんなで考えよう。そのために時間をわざわざとったのだから、いい意見を出し合ってこのクラスをいいクラスにしていこうよ、と言って。

……怖かったですね。やったことがないですから。経験が全くないですから。最初に生徒にも自分にもこの話し合いがどうなるのかまったく自信がないけど、先生も一生懸命仲直りするように考えるから話し合いをしようと言った。……

また、都内の別の学校の新任教师も、授業に子どもがのってこないことに大変悩んでいた。そして、この教師もまた、そのことについて話し合っていくと、子どもを受け入れてあげられないことが問題の中心にあるのだと次のように述べた。

ほんとに子どもがいろんなところで、反応、応答してくれているんですけれども、なかなか一人ひとりのことを受け入れてあげられないんですね。だから後でねとか、この次考えようねとか言って、全然前に進んでいかないところがあって、自分ができそうだからどんどんやりますよね。だからそのへんが、もう少しゆとりをもって、ほんとうに子供達のために思ってやれたらなあって思うんですけど、つい先生としての立場でしか出来ないんですけど。

学級経営や授業に関する教師の悩みは、調査Ⅱで対象となった小学校でも聞くことができた。たとえば、15年以上のキャリアをもつある教師は教職1年目の時の苦労として、授業の不成立を挙げ、それを「子どもが動かさなかった」と表現した。そしてその教師は、その理由について次のように家庭の問題に言及した。

それが1番たいへんだった。本当に、自分でもどうにもならないくらい、子ども達がうまく動かさなかったというのか。あの一、1年間でその、僕が受け持った子ども達の親が3人なくなっているんです。病気で、ぽっくりと。心筋梗塞とかね。だから、子ども達もすごく落ち着かなかったし。

以上のような教師の語りを集めていくと、指導上の悩みが語られる領域、悩みの内容にはある制限があることが窺える。ここではあくまで仮説的な指摘にすぎないが、悩みが生じる領域カテゴリーは「授業」と「学級経営・生徒指導」に概ね限定されており、悩みの内容は「子どもの統制」「子どもを学習活動に引き込むこと」「子ども同士の関係」「家庭との関係」「子どもの内面の理解」「家庭の問題」に関して提示されていると予測される。また、これらのカテゴリーを得た上で、次にカテゴリー間の関係を考えていくと、「授業」での様々な悩み（「子どもを学習活動に引き込むこと」ができない、「統制がとれない」など）が「子どもの内面の理解」の不足として解釈されていることが分かる。また、最後の教師の語りを追っていくと、「子どもの統制」の利かないことが、「家庭の問題」や「家庭との関係」がとれないことに関連づけられて理解されていることも分かる。もちろんこれはこの教師にのみ当てはまることかもしれない。しかし、複数の教師の語りを比較対照させ

ていけば、そのどの部分がパターンとして共有されているのかは明らかとなる。

エスノグラフィーではこうした方法で、カテゴリーの抽出とカテゴリー間の関係づけを行うことを通じて、観察データやインタビューデータを整理し、そこでなされている活動や語りの理解を深めようと努める。とくに成員の語りからカテゴリー抽出したものを相互に関連づけることは、その者の認識のありようを解釈することにつながる。

このようにして、エスノグラフィーの方法を通じて、調査者は人々が日常的に行っている様々な活動や行為の編成のされ方やそこにみられる認知の枠組みを言語化、抽象化して、フィールドの成員に対して提示できるようになる。このような理解は、臨床心理学が目指すような、その人自身の身になっての内面の理解ではない。むしろそれは皇が指摘したような「距離を置いての、距離をとおしての理解」であり、そこで提示される現象の解釈はあくまで調査者自身によるそれである。エスノグラファーの提示する解釈とは、「片足を自分の研究している文化の中に置き、もう片方の足をその外に置いていること（クラインマン1996、308頁）」で達成されるものである。したがって、エスノグラファーの解釈とは、「一種の文化的脱構築（ディコンストラクション）—つまり一種の解読（ディコーディング）となることをもめざしている」（308頁）。つまり、エスノグラフィーは異質な他者として入り込む独自のスタンスを有するゆえに、対象となった事象に関する理解の脱構築を図るのであり、そのことによって日常の物語の異化を目指すのである。

しかも、エスノグラファーは、このための一連の具体的で習得可能な手続きを開発してきた。その方法は皇のいうような「専門化することがきわめて困難な『術』」ではない。現在では、ある程度の訓練をうけることで、それは伝達可能な方法だと捉えられている（たとえば Fetterman 1989）。

## 5 エスノグラフィーは問題の対処にどう貢献するか

それでは、エスノグラフィーは人々が抱える問題への対処という、臨床教育学に寄せられた「第1の期待」に対して、どのような答えを出すのだろうか。ギアーツ（1987）が指摘するように、エスノグラフィーによる文化研究の目的は、「治療で



はなく社会的対話の分析」(45頁)にある。前節で挙げた例で言えば、我々はエスノグラフィーを通じて、教師の悩みの内容、そこに支配的な思考パターンを理解することはできる。だが、悩んでいる教師自身にどう対応すればいいのか、あるいは多くの教師が指導上悩みを抱えているといった問題状況にどう対処すればいいのかという点は、本来エスノグラフィーの中心的関心ではなく、教育のエスノグラフィーにおいてもほとんど議論されていない。分析の妥当性をめぐる議論はあるものの、フィールドワークの過程において出会う様々な問題や、問題を抱えた人々に対し、いかなる貢献が可能かについては議論をしてこなかった。しかし、これまでの議論において明らかなように、まさにこの点こそが臨床教育学に寄せられた2つの期待を同時に達成する上での要所だと言える。

問題への対処として、エスノグラファーにできることの1つは、問題の背景に関する理解を深め、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である。たとえば、先の例のうち、新任教師の悩みについて言えば、それらは新任であっても一人前として学級担任を持たせる学校組織の職務分担のあり方や、学習指導要領の存在、教科書会社による詳細な指導書の作成などの、日本の学校教育が置かれている制度的状況に規定されている部分が大きいと想定できる。こうした理由ゆえに、新任教師は一人で悩む傾向が強く、またその悩みの領域からカリキュラムの問題が除外されがちだという傾向が生じているのかもしれない。以上の作業を通じて、我々は教師の置かれた状況の変革を促すような制度改革を唱えることができる。

たしかにエスノグラフィーは、ミクロな個々の事象を全体的に、かつ周囲のマクロな構造とかかわらせて理解しようとする視点を持っている点で、政策提言につながる知見を生み出す可能性を有している。しかし、それとともに、エスノグラフィーにはフィールドでのインフォーマントとの相互作用が常に生じている。フィールドで出会う人々の問題への対処、およびそれを通じて、同種の問題に直面した人々への示唆が与えられるような、より直接的な貢献はないだろうか。

この点については臨床人類学を提唱するクラインマンの指摘が参考になる。慢性の疾患を抱えた人々のケアにおけるエスノグラフィーの有効性に

ついて論じている氏は、まず慢性の疾患は治癒することはありえないのであり、治療の目標は、慢性の病いの経過における症状悪化の頻度と程度を、可能な限り軽減させることに置かれるべきだと主張する(クラインマン1996)。また、病者は文化的な意味を押しつけられるものであり、それが思うことに対してある特徴的な、倫理的ないし精神的な苦悩の形式を与えらるという。したがって、臨床人類学は「一個人の病いがもつ特有の意味を検討することで、苦悩を増幅させる悪循環を断ち切ることが可能」(11頁)だとし、それを課題として掲げるのである。

病いの意味ということを重視するクラインマンはそれゆえ、ケアとは生物学的な意味での疾患を対象とするよりも、病いの経験こそ対象としなくてはならないと説く。また、この経験を読み解き、それにケアを施すための治療的な接近において重要なのは、(1)思うことの存在論的な経験に共感して立ち合うこと(共感的傾聴)、(2)その経験を脅威をとまなび慢性に続くようにしている主要な心理的社会的危機に対して実際にうまく対処することとして概念を作り直すことだと指摘する。

教育の現場で生じる種々の問題も、慢性の疾患と同様に完全な治癒=解決ということは想定しにくい。たとえば、先に例に挙げた教師の指導上の悩みは繰り返し生起するものである。また、生徒の側の不登校感情なども同様の性格を有しているだろう。したがって、フィールドにおいて問題を抱える人々へのケアとしては、悩みや困難で生じるストレスを可能な限り軽減させること、および問題の概念化を再考し、これまで気づかなかった工夫や配慮、あるいは可能な範囲でのシステム変更に向けた努力へと促すことが重要だと思われる。

その際に、クラインマンにならって注目すべきだと思われるのは、たとえば教師の問題で言えば、指導上の困難に対して付与された文化的意味の理解である。慢性の病いに様々な文化的意味が付与され、それがスティグマ化して当事者を苦しめるのと同様に、指導上の困難にも同様に文化的意味が付与されている。たとえば、教師をとりまく文化においては、授業での様々な問題を「子ども理解の不足」として解釈させるような文化的意味が存在すると想定できる。ここではこうした仮説の妥当性の検討に費やす余裕はないが、かりにそれが妥当な知見であれば、授業の不成立に関する当



事者の語りには、そうした文化的な意味が反映しているものと理解することができる。したがって、再びクラインマンに従えば、「子どもが理解できなくて授業がうまくいかない」と悩む新任教師に対して、エスノグラファーは、授業がうまくいかないことと子どもの理解不足ということを一旦切り離し、前者の問題がなぜ生じているのかを、その場の具体的状況とともに、教師の指導行為に付与された文化的意味（酒井1997）を検討することで、当事者とともその者の抱えている困難の質を吟味し直す作業にあたるべきだと考える。

エスノグラファーはフィールドにおいて、こうした営みを通じて指導上の困難に関する概念を作り直すという作業を教師と共同で進めていくことができるだろう。またその際エスノグラファーは、クラインマンが重視するように、当事者の経験を重視した対等な関係を当事者と持つ必要がある。そこでエスノグラファーに求められるのは、訓練を積んだ専門家の資質や態度ではなく、対等な関係の中で、当事者の経験に権威を与え、その経験を共感を持って傾聴することである。これは、臨床心理学的な臨床教育学が想定している、訓練を積んだ専門家によるカウンセリングの過程とは質的に異なるものである。

以上のような営みは、いわゆるナラティブ・セラピーの考え方に近い（マクナミー&ガーゲン1997）。実際、クラインマンの『病いの語り』の訳者である江口は、同書との出会いから語りそのものを傾聴することが重要であるという視点を得て、そうしたセラピーに関心をもつようになったと述べている（江口1999）。

## 6 結論

以上本稿では、新たな学問の創造と問題への対処という2つの期待の同時達成をどのようにして図るかという問いを、臨床教育学の構築のための中心課題の1つと位置づけた。そして、これまでに提出された臨床教育学構想のうち、河合の構想と皇のそれを批判的に吟味した上で、日常の物語の異化という視点に立って、その方法論的な解決の可能性をエスノグラフィーの中に求めた。

問題への対処ということを考える場合、学問には2つの貢献の仕方がある。1つは直接的な貢献であり、もう1つは間接的なそれである。臨床的学校社会学を構想した志水は、その学問のあり方

として、間接的な貢献が目指されるべきだと述べたが、しかしそれでは従来の学問とフィールドとの関係とほとんど変わらないのではないかと思われる。臨床の学に問われているのは、より具体的な貢献である。だが、それは一方で学問的な性格をゆがめ、理論的な新鮮さや整合性を欠落させてしまう可能性をも秘めている。

ここでの検討は、いわばそうした「ぎりぎりのところ」で学問としてどのような形が構想できるかということであった。大村（2000）は、臨床社会学とはアートとサイエンスとの緊張感の中で仕事することだと説いたが、まさにそのとおりである。問題の異化ということとその上での問題への対処ということとの緊張関係を維持しないと、臨床教育学は学問としての整合性を備え、しかも社会的に意味のある学問とはならない。

ここでは、こうしたきわめて困難な課題の達成の手がかりをエスノグラフィーの方法に求めた。これは、エスノグラフィーには他者理解という理論的な課題と、一方での具体的な人々との相互作用という側面を併せ持つからである。エスノグラファーはよそ者としての居心地の悪さを身上としているが、このポジションこそが臨床教育学の構築を図る上では重要ではないだろうか。

最後に、臨床という語彙の意味について触れておきたい。この言葉は「よりそう」といった意味での、つまり臨床心理学的な共感的理解という意味で理解されることが多い。だが、酒井（2000）が指摘しているように、語義的には「臨床」には「客観的な、冷静な」という意味合いが含まれている。だが、このことの意味は、いわゆる実証主義的な意味での客観性、すなわち中村が批判したそれではない。むしろ、リクルの解釈学を踏まえて皇が述べたような、「距離を置いての、距離をとおしての理解」の到達ということに近いのだと考えられる。本稿では、その意味での「冷静な」臨床のあり方を志向しつつ、エスノグラフィーの方法論に臨床教育学の可能性を見ようとしたものである。

検討の過程での1つの発見は、こうして冷静なスタンスをとりつつ、問題への対処を志向する過程で、「共感的傾聴」という概念に到達したことである。クラインマンが提示したこの概念の意味は、臨床心理学の言う共感的理解の共感とは質的に異なるものだと思われる。素人としてのエスノグラファーが現場の人々の語りをどう聴くかというこ

とであり、クラインマンはそうした関係に、臨床場面におけるエスノグラフィーの1つの貢献の可能性を予想した。

今後の課題は、第一に具体的な成果として、こうした視点に立った教育のエスノグラフィーの実施とその成果の公表だと思われる。それは、これまでの記述のあり方とは異なり、プロセスとして、フィールドでの相互作用が当事者にどのような意義があったのかを詳細に記述する部分の多いものとなるだろう。こうしたアウトプットが蓄積されることで、エスノグラフィーの方法論に依った臨床教育学のあり方が具体的に見えてくるのだと思われる。

#### 注

- 1) 現時点での臨床教育学の展開を支える上で、理論的貢献度の高い構想が他にないわけではない。たとえば、今井(2001)は、今日の実践が教師の意図的計画的な営みとして構想しうのようなものではなく、という認識に基づいて、その困難自身を構成要素として含みうる教育システムの構築をルーマンを参照しながら提案しており、刺激的である。だが本論文でそれらの文献を網羅的にレビューすることは分量的に不可能であり、またそれが中心的な目的でもない。本論文は河合、皇の2名によるきわめて対照的な構想を比較検討することを手がかりに、各論者が勝手に自説を展開するに止まっている現状を批判し、臨床教育学が1つの学問領域として一定の整合性を得るための課題や方向性を提示することにある。なお、今井の論文でも、臨床教育学の構想として具体的に取り上げられているのは、本論で検討した河合、皇の2名の構想、および新堀のそれである。
- 2) 皇は最近ではレトリック論への関心を強めており、教育相談場面などでの問題の通常の話られ方に対して、「変則的な語り」を仕掛けることで実践的な知を生み出すことを提案している(皇2001)。
- 3) 調査Ⅰの概要：新任教師の職業的・社会的化過程に関する日米比較調査。1989年から91年にかけて、筆者がラトガーズ大学の島原と共同で東京とアメリカ・ニュージャージー州において実施したエスノグラフィー調査である。調

査期間は各校、半年から10ヶ月。対象となった学校は東京都内の公立小学校3校(生徒数は、2校が約700人、1校が300人)と、アメリカの公立小学校2校(生徒数は1200人と500人)である。

調査Ⅱの概要：1994年度にほぼ1年をかけて、東海地方の公立の小学校・中学校各1校で実施した。調査時点での生徒数は小学校が約360人、中学校は約680人。学区は小学校の学区を中学校が含むような位置関係にある。田畑と住宅地が混在しており、日米比較調査の対象校とはかなりの違いを示している(調査Ⅰ、Ⅱの詳細については、Shimahara & Sakai 1995, 酒井1997, 1998などを参照のこと。).

#### 引用文献

- 江口重幸「病いの経験を聴く—医療人類学の系譜とナラティブ・アプローチ」小森康永・野口裕二・野村直樹編著『ナラティブ・セラピーの世界』日本評論社, 1999, 33-54頁。
- エマーソン, R., フレッツ, R., ショウ, L., 佐藤郁哉他訳『方法としてのフィールドノート—現地取材から物語作成まで』新曜社, 1998。
- Fetterman, D. M., *Ethnography: step by step* Newbury Park, Calif. Sage Publications, 1989。
- ギアーツ, C. 吉田禎吾他訳『文化の解釈学Ⅰ』岩波書店, 1987。
- 東山紘久「心理療法の基礎問題」岡田康伸・田畑治・東山紘久編, 河合隼雄監修『臨床心理学3 心理療法』創元社, 1992, 3-24頁。
- 今井康雄「教育学の暗き側面?—教育実践の不透明性について—」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科教育学研究室, 第27号, 2001, 1-13頁。
- 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店, 1995。
- 河合隼雄「原論—科学性の問題」山中康裕・森野礼一・村山正治編, 河合隼雄監修『臨床心理学1 原理・理論』創元社, 1995, 77-90頁。
- 北澤 毅「逸脱論の視角—原因論から過程論へ—」『教育社会学研究』第47集, 1990, 37-53頁。
- クラインマン, A., 江口重幸他訳『病いの語り—慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房, 1996。
- マクナミー, S., ガーゲン, K. J. 編, 野口裕二・野

- 村直樹訳『ナラティヴ・セラピー—社会構成主義の実践』金剛出版, 1997.
- 増渕幸男「討論のまとめ」『教育学研究』第64巻第1号, 1997, 56-57頁.
- 箕浦康子「フィールドワークと解釈的アプローチ」箕浦康子編著『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, 1999, 2-20頁.
- 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波書店, 1992.
- 大村英昭「臨床社会学とは何か」大村英昭・野口裕二編『臨床社会学のすすめ』有斐閣, 2000, 1-12頁.
- 酒井 朗「文化としての指導／teaching—教育研究におけるエスノグラフィーの可能性—」, 平山満義編著『質的研究法による授業研究—教育学, 教育工学, 心理学からのアプローチ』北大路書房, 1997, 86-103頁.
- 酒井 朗「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」, 志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』1998, 嵯峨野書院, 223-250頁.
- 酒井 朗「いじめ問題と教師・生徒」荻谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井 朗『教育の社会学』有斐閣, 2000, 1-73頁.
- 佐藤郁哉『フィールドワーク—書を持って街へ出よう—』新曜社, 1992.
- 志水宏吉「臨床的学校社会学の可能性」『教育社会学研究』第59集, 1996, 55-67頁.
- Simahara, N & Akira Sakai, Learning to Teach in Two Cultures: Japan and the United States, NY: Garland Publishing Inc., 1995.
- 新堀通也「現代教育の病理—教育病理学の構造—」『教育社会学研究』第30集, 1975, 17-28頁.
- 新堀通也『教育病理への挑戦—臨床教育学入門』教育開発研究所, 1996.
- 皇 紀夫「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, 1994, 110-129頁.
- 皇 紀夫「『臨床教育学』とは」和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会, 1996, 33-80頁.
- 皇 紀夫「教育学における臨床知の所在と役割」『近代教育フォーラム』10号, 2001, 115-127頁.
- 皇 紀夫「教育『問題の所在』を求めて—京都大学の構想」小林 剛・皇 紀夫・田中孝彦編『臨床教育学序説』2002, 15-26頁.
- 徳岡秀雄『社会病理を考える』世界思想社, 1997.
- 氏原 寛「心理学的アセスメント」三好暁光・氏原寛編, 河合隼雄監修『臨床心理学2 アセスメント』創元社, 1991, 69-94頁.
- 鷺田清一「『聴く』ことの力—臨床哲学試論—」TBSブリタニカ, 1999.
- 山本雄二「言説的实践とアーティキュレーション—いじめ言説の編成を例に—」『教育社会学研究』第59集, 1996, 69-88頁.