

# 教育臨床の社会学

——特集にあたって——

酒井 朗

## はじめに

教育学の領域では、いま、その学問的な在り方に対して様々な批判が投げかけられ、変化が社会的に強く期待されている。その端的な例は、「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」が2001年11月に提出した「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」の報告書に見られる。この、いわゆる「在り方懇」の報告書は、その後現在もなお続く、教員養成系大学・学部の統合再編の動きの発端となったものであり、これにより養成系の各単位は生き残りをかけた手だてを模索している。そして、この報告書で強調されているのが、「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」である。そこにはこれまでの教育学が現場の実状をふまえた議論になっていないこと、実践性という点で課題が残されていること、などの多くの問題を抱えているという認識がある。なお、ここでいう実践性とは有用性、つまり役に立つという意味合いだと思われるが、それは現場を丹念に理解し、そこで学ぶ子どもや教師の生活や意識をふまえることが前提とされている。

教育学の領域で「臨床」という言葉が持てはやされ、一種のブームとなっている背景には、教育学の在り方に対するこのような批判がある。実際の学校現場がいじめ、不登校や学力低下、学級崩壊などの様々な問題を抱えているだけに、その批判は手厳しい。「臨床」とはこの批判に答え、現場の諸問題に対する何らかの方向を示すだけの実践性を備えた学問研究を目指す上でのキャッチフレーズであり、様々な

セクションが「臨床教育学」や「教育臨床学」といった名前のポストを新設することで組織の生き残りを図ろうとしている。

本特集はこのような教育学全体の動向を踏まえ、教育社会学がこうした流れにどう対峙していくべきかについて考えようとするものである。その際、検討すべき1つの課題は、教育社会学としての固有の貢献がどのようにして可能かという点にある。だが、この点を過度に強調すると教育社会学のこれまでの在り方を所与とし、実践性への期待は応用的な課題として捉えるのみとなる。しかし少なくとも本稿では、むしろこの実践への貢献に対する外部からの期待の声との対話を通じて、教育社会学そのもののスタンスにどのような反省が求められているのかをも検討しながら上記の課題にあたりたい。臨床ブームは、現代日本における教育社会学の在り方全体を問い直す上での1つの重要な手掛かりだと思われるからである。

## 1. 臨床ブーム下の教育学と教育社会学

上記の問いを検討する上では、批判の俎上に挙がっている教育学と、教育社会学との関係を再度振り返ることが求められる。また、その際には、教育社会学関係者自身が教育学に対してどう位置どろうとしているのかという問題と、外部の者は両者の関係をどう見ているのかという問題とを区別すべきだろう。

教育社会学は教育学と社会学を親学問としながらも、そのいずれの中心からも最も遠いところにあるという、学問としての辺境性を強く有すると言われてきた（天野 1990）。菊池（1999）もまた、教育社会学の真骨頂はゲリラ性にあるとして、この見解に同調している。本学会が会員に対して1998年に実施した調査においても、会員の多くは本学会へのロイヤリティは高いものの、教育学会へのロイヤリティは社会学会に対するそれ以上に低いことが明らかとなっている（米川他 1999）。

だが外部からは、教育学の中での教育社会学は、たとえば寺崎（1993）が述べているように、「現在教育関係の大学・学界で占めている位置はむしろはるかに『中央』に近い。今後いっそうそうなるであろう」と指摘されることも多い。教育行政学を専門とする荻原（2003）も同様の指摘をしており、また加野（1999）はこの寺崎の指摘について「私たち（＝教育社会学会員：筆者注）は素直に受容してかまわないだろう」（21-22頁）と述べている。学力低下批判の議論の展開が端的に示しているように、今日の教育改革をめぐる政策動向において、実際教育社会学の影響力は大きいと言えるだろう。また、日本では、制度的には教育社会学は教育学の下位領域として成立し、そこに基盤をおいて発展してきた。多くの大学における教育

社会学研究の組織上の位置づけは教育学部や教員養成課程におかれている。教育社会学とはこうした制度的基盤に大きく依存することで、1300余名の会員を抱える、教育学関連学会としてはかなりの規模の学会として成立している。

以上を踏まえると、会員自身のアイデンティティは必ずしもそこにはないにせよ、いわば必然的に、教育社会学は教育学への批判を自らの課題として受け止めざるを得ない立場に立たされていると言える。たしかに我々は、辺境性を盾に教育学に対する批判をかわすこともできよう。また、教育社会学の関係者には、これまでも現代の子どもや学校を取り巻くアクチュアルな問題を取り上げ、様々な形で実践への還元に資する多大の功績をなしてきたという自負がある研究者も多いことと思われる。

しかし、教育社会学が教育学において、無視できないほどの立場に置かれているのであれば、上記の批判を自らのこととして受け止める必要がある。アクチュアルな問題を取り上げているからといって、それが現場の実践の質的向上や反省的な検討にどこまで結びつきうるのかを真摯に問い直すべきであろう。その意味で、臨床ブームのなかでの教育社会学とは、自らの学問的営為を反省的に捉えることを強く要請されていると言える。

ただし、そうは言いつつも、やはり教育社会学は社会学の一領域でもある。機能主義的な視点に立つにせよ、構築主義的な視点に立つにせよ、その信条は教育の諸事象に関する常識的な理解を社会学的な視点から相対化し、対象についての新たな理解へと人々を導くことにある。加えて日本においては、教育社会学は社会学以上に経験的データに依拠した議論を好んできた。教育学が規範的なスタンスを色濃く帯び、思弁的な傾向が強いことに対して、教育社会学は社会学の視点から批判的であった。教育学における臨床ブームに対して、教育社会学はやはりその独自のスタンスからの貢献を検討すべき部分があると思われるが、それがいったいどのようなものであるのか、あるべきかについて、自らが置かれた上記のような位置づけをふまえた上での検討が必要となる。

以上のような問題意識に基づいて、本稿では以下の3つの課題について検討する。1つは、臨床場面で用いられる諸概念やブーム自体の再考である。臨床という概念を、教育社会学はこれまでどのように扱ってきたのか、それは臨床心理学での扱いとどのように異なるのか。第2の課題は、現代の時代状況を踏まえたときに、臨床ブームをどのように評価し、その中で教育社会学はどのようなスタンスを取るべきかという点に関する考察である。臨床ブームとはブームとして相対化されるだけの

対象でしかないのかという問題に関する吟味である。第3の課題は、教育社会学が臨床ということを重視した場合の方法論に関する検討である。経験的なデータに基づく社会科学としての教育社会学は方法論に関して多くの蓄積を有している。とくに現場に入り込み、その内部の構造や隠れた規範、ルール、文化を明らかにしようとするフィールドワークの方法は、臨床の知を生成するための手だてとして期待する声大きい。だが、この点においても、実践性を求める声に応答しようとするれば、いくつかの方法論的な反省が求められるものと思われる。フィールドワークということ唱えれば済むという時期は終わり、現場と関わる上での調査者のスタンスや、関わり方についてのより細かな検討が求められている。また、新たな方向として提起されているアクションリサーチについても同様の検討が求められている。筆者もすでに酒井（2003）においてこの点について議論しているものの、その踏み込みはまだ弱い。

以上のように、本稿の問題提起とは、教育学において重要な位置に置かれつつある教育社会学が、教育学に対する社会的批判を自らへの批判として真摯に受け止めようとした場合に、その社会学としての独自の持ち味をいかにして発揮するのか、そしてその一方でこの臨床ブームの中で、自らの学問のあり方をどのように自己反省的に問い直すのかという作業であると言える。

## 2. 教育社会学と「臨床」概念

それではさっそく、教育社会学では、これまで臨床の概念をどう捉え、それにより教育臨床の領域で、どのような研究の方向性を提示してきたのかを振り返ってみたい。臨床という言葉の原義はしばしば指摘されるように、「病床に臨む」ことである。臨床教育学を唱える研究者の1人である庄井（2002）が簡潔にまとめているように「そこには、死の直前の洗礼儀式に象徴されるように、攪乱に佇む他者に臨在し、その苦悩を感受しながら表現する場という意味がその核心に内包されている」（69頁）。教育の分野において生じている諸問題を病にたとえるべきかという問題はあるにせよ、教育の場において問題を抱えている他者（子ども、若者、教師など）の傍らにあり、その苦悩を感受しつつ、さらになんらかの状況の打開を模索するという姿勢は臨床教育学が説かれる際の基本的なスタンスだと言っていいだろう。

だが、臨床という言葉それぞれの学問領域において冠しようとした場合、そこには自ずとそれぞれの学問の基本的視座とこの臨床の意味合いとをどう繋げるかについて改めて問わなければならない。どの領域に依拠するのであっても、専門

的職能者には、先に紹介した庄井が述べるように「危機的状況に冷静かつ受苦的に向かい合う知性と感性」が求められるからである。こうした理由から、臨床を冠しようとする学問は、多くの場合学問論に入り込まざるを得ない。

このことは臨床社会学を唱える大村によっても指摘されている。氏は、臨床の原点はアートとしてのケアの心だとしながらも、臨床社会学が応用的な学問としてではなく、その営み自身の中に理論的な示唆に富む学問であるためには、サイエンスとアートの間に緊張感を持って立つことが重要だと繰り返し指摘している（大村 2000a；大村 2000b）。そして、社会学の場合、そのサイエンスとしての意義は、生活現場にある種々の思いこみを異化する点にあると述べている（大村 2000b）。

筆者自身も、教育臨床の社会学を構想する上で、最初に言及したのは、clinical という英単語にニュアンスとして備わっている「冷静さ」であった（酒井 2000）。「寄り添う」ことを旨とする今日の「臨床」への期待からすると、明らかに違和感のあるこのような語義は、たとえば中村（1992）などには、近代における医療化の過程で後から付加された意味として軽視されている。だが、臨床という概念に含まれる近代的な要素にあえてこだわったのは、「臨床」の名を冠した学問として圧倒的に優位にあって、「寄り添う」ことの重要性を強調する臨床心理学的なアプローチとの差異化の必要があったからである。臨床心理学が学校教育をめぐる子どもや教師の心理的問題に積極的に係わりとうし、臨床教育学の源泉として大きな影響力を示しているだけに、そのような差異化を通じて学としての独自性を強調することは、なおのこと重要な課題である。

教育社会学者としてこの領域に係わる者は、いずれも臨床心理学的な分析や理解のあり方との差異化を図る上で、それぞれ固有のスタンスから教育臨床の社会学を構築しようと試みてきた。

まず、臨床教育学の立ち上げの当初から、積極的にこの領域に関与してきた新堀は機能主義的な社会観に立ち、社会システムの逆機能としての病理として問題を把握し、その対応を目指すという視点を提起した。これは、問題をクライアントとの対話から読み解こうとする心理学的な理解とはまったく異質の視点である。そこでは問題はマクロなシステム間の関係性から導き出されるものであり、研究者によって見いだされるものであると想定されている。ただし、この考え方は氏が1970年代から提起していた社会病理学の考え方を適用したものであり、冒頭で述べたような、フィールドに即した理解に基づく実践性という意味合いは希薄である（酒井 2002）。また、問題はア priori に実態として捉えられているが、こうした見方は社

会学内部においても構築主義の立場から批判されてきた。

一方、志水（1996, 2002）は、そもそも問題群そのものを取り上げるのではなく、臨床の意味を「現場に根ざした」という意味に取り、フィールドとしての現場への参入がまさに臨床であるとみなした。それゆえに氏にとっては、実践性への貢献はむしろ間接的なものとなる。

これに対して、筆者のとった選択は構築主義あるいは社会構成主義といわれる流れにある考え方を重視するという姿勢である。なお、先の「冷静さ」の意味合いについて、酒井（2002）では、それは実証主義的な意味での客観性を指示するものではないこと、むしろ独自の教育臨床学構想を提起した皇（1994）が、リクルの解釈学に依拠して展開しているような「距離を置いての、距離をとおしての理解」（119頁）の到達という意味に近いことを指摘した。具体的な分析課題としても、皇が教育人間学のバックグラウンドから教育問題の捉えられ方、それが語られる際の筋立てのあり方をずらそうと提唱したのと同様に、筆者も構築主義的な発想に基づいて、問題理解の異化を1つの大きな課題と位置づけた（酒井 2002）。機能主義的な問題の把握との大きな違いは、問題はシステム間相互の関係に関する研究者側の検討から指摘しうるものではなく、社会全体を覆う言説の編制に枠づけられながら、ミクロの場における言説のやりとりを通じて不断に生成されていくものであると捉える点である。そこでは、研究者はフィールドにおいてはじめて問題が具体的にどのような構成されているのかを見いだすことができる。

なお、河合に代表されるユング派の臨床心理学と構築主義的な立場との間の理論的距離について、明確な判断を下すことはこの論文の範囲を超えるものの、ごく一般的に知られた理解に基づけば、両者は対象の「理解」なり「解釈」と言われる営みの捉え方において大きく異なっていると言える。酒井（2002）は、河合の提起する臨床教育学では、科学批判の言説と臨床心理学的な認識論の議論が「接合」されているという特異な言説編制の特徴を指摘した。だが、それとともに構築主義的な流れの中での臨床の検討が臨床心理学との違いを強く意識させられるのは、意識と無意識とを想定した臨床心理学における理解と、構築主義的枠組みでの理解なり解釈というものの間の質的な隔たりである。

臨床心理学においては、表層にある意識と深層にある様々なレベルの無意識とを想定し、この人々の深層に迫ることが理解の営みだとされてきた。「おおくの場合、ここを意識と無意識に分け、無意識をいかに意識的領域に組み入れるかが治療の目標とされてきた」（氏原 2000, 63頁）。これに対して構築主義においては、理解

とはひとえにテキストの解読を意味する。心理臨床においては、言語化され得ない無意識の部分をその奥深くまですくい取ろうとするわけだが、構築主義に依拠するのであれば、言語化、表象化されたものが分析の対象であり、それをもとに彼らの知識在庫の編制や言語の分節化のなされ方等にいかなる特徴や問題があるのかを把握しようとする。このことは一例にすぎないものの、理解の対象を無意識というレベルから、テキストのレベルに移すことで、対象者の本音とか、問題の裏側にある生育歴とか、集合的無意識のレベルではなく、当該の問題そのものの構成のされ方を記述することで相対化しようとする。

こうした視点に立つ場合、研究者の役割は、医療における臨床哲学を唱える清水(1997)の言う〈書記〉に近いと思われる。下記がその一節であるが、教育臨床を担う教育社会学者とは、教師や生徒、教育行政官や保護者たちの用いる言説を記述し、分析し、整理して見せることを務めると言えよう。

「言葉の専門家は指導しない。指導的理念を提示もしない。リードは現場にいる医療の専門家がする。理念を見いだすのも彼らである。言葉の専門家は、実践する彼らに付き添いつつ、彼らの代理人として、実践の現場を、あるいは記述し、分析し、整理してみせる〈書記〉である」(清水 1997, 4頁)。

### 3. 臨床的問題の教育社会学的テーマ化

このように臨床という概念を脱構築し、その時代性や学問的な色彩を指摘することや、その概念のもとになされる様々な「アート」を批判的に考察することは、教育臨床の社会学の1つの課題であろう。だが、もしそれがそこに止まっているのであれば、それはあくまで臨床をめぐる言説や実践を分析対象の位置に据えるだけのことである。

冒頭に述べたような実践性・有用性への期待に応える上では、教育社会学は単に概念崩しをするだけではなく、今後の実践を方向づけるような何らかの概念を再構築することが求められている。このように、学問としての規範性を教育社会学が教育学と共有しないことには、「臨床」は分析のための単なる領域概念になってしまうだろう。麻生(1992)は10年以上も前に、「教育社会学が規範学の性格を喪失しつつある」(198頁)との懸念を表明したが、この懸念は今日の臨床をめぐる議論においても当てはまる。

ここで我々が検討すべき課題とは、臨床ブームを議論する際に、しばしば話題として取り上げられる、内面(心)への関心の高まりをどう捉えるかである。社会学

が得意としてきた批判的議論では、この事態を「心の時代の到来」として相対化し、問題の個人化を批判する言説を生成することへと傾きがちである(伊藤 1996)。だが、人々の内面の問題が今日これだけ注目されるようになった背景には、存在の意味や自己実現などの実存的問題への関心の高まりが、社会の編制や政治までも巻きこむきわめて重要な社会的課題になるといった事態の招来がある。このような事態の推移について、今田(2001)は「ポストモダン」ないし「超近代」に入りつつある社会の特徴としてとらえた。彼は、機能の発想を社会運営の中核概念として取り込み、環境制御による成果志向的な社会運営を求めてきた近代社会から、上記のような社会への移行が生じつつあると指摘し、これを「機能の文明」から「意味の文明」への移行と表現した。

機能の文明においては、平等で効率的なシステムとしての学校教育の実現が、研究の前提となる理念として受容されてきた。これと同様に「意味の文明」の到来を想定し、それを研究の前提に据えるのであれば、単純に現代を心の時代として構築主義的な視点で相対化する作業だけに終始することはできない。必要な態度とは、この文明の移行を自覚しつつ、そこにおける人々の意味への希求を共感的に受容することではないだろうか。このような態度は歴史家には受け入れられないものであろうが、実践への還元を第一義とする教育臨床の社会学を構築しようとするれば、現代という時代のふまえ方にはある程度の規範的な判断が作動するものと思われる。今日の時代状況にあっては、臨床的な問題群として扱われる人々の内面への関心は脱構築するための素材としてだけではなく、より積極的にコミットすべき課題であると再確認されることとなる。

もちろん今田も慎重であるように、現代社会はこの移行が生じつつあるだけで、機能的で効率的なシステムの作動を妥当な社会像とする「機能の文明」が終焉したわけではない。むしろ、現在の学力低下問題や無業者問題への取り組みに見られるように、システムの効率的作動を追求しようとする問題意識は、解釈的アプローチやエスノメソドロジーが日本に紹介された80年代よりも強いようにも思われる。これは、東西冷戦後に生じた国家間の激しい経済競争においては良質の人材確保がとりわけ重要な課題であることや、長引く経済の低迷下においてはフリーターが社会的に問題になっているという時代の要請を受けているものだろう。

だが、その一方で、日本社会は他の先進国同様に、情報化、消費社会化が進み、今田の言葉を借りれば「人びとの主たる関心が所有から存在へ、物質から記号へ、欠乏から差異へと移行」(21頁)し、意味の文明がより鮮明に兆候として表れつつあ

る。したがって、たとえば学校に通う意味の喪失などといった問題は現在の社会変動を覆うある断面から見た時には、きわめて重要な社会学的テーマとして浮上し、その分析とそこで生じている不登校などの様々な問題への支援的なアプローチが必要となる。

この点について参考になるのは、イギリスの教育社会学者 Coffey (2001) によるレビューである。『教育と社会変動』と題されたその本において、氏はイギリスにおける社会変動を捉える上ではいくつかの変容の層を想定すべきだと指摘し、一方では教育改革が学校や教師、生徒に与えた影響を解明するという課題が指摘されるとともに、その一方では、ポストモダン的な言説や実践が社会科学に与えた影響をふまえて、教育の諸過程や教育経験のテーマ化、政策を理解する枠組みとしてナラティブやバイオグラフィー（生き立ちの記）への注目の高まりという事態が生じつつあると指摘した。つまり、教育過程への個々人の意味づけ方とそれに対する位置どりの問題である。そして、それを受けて、彼女は現代社会における教育体験（educational biography）とアイデンティティの構築・再構築との関係に注目しようとしている。

日本の教育社会学においては、むしろシステム論的な発想が強く、その諸過程を個々人がどのように経験するのかを彼らのバイオグラフィーに沿って見ようとしたものは決して多くはない。たとえば、進路選択という行為は、人々がそれまでの教育体験と現在の自己と将来とをある構成で物語る中でなされうるものであるが、それはどのように構成されているのだろうか。また教師も、あることを教える、指導するという行為には、その教師自身の子ども時代の教育体験や教師としての体験が物語として蓄積された上に成り立っているものである。このように人々が意味を求める存在であることを認め、学校の諸過程に関する個々人の経験に関する分析が、今後は一層求められていくものと思われる。

#### 4. 教育臨床の方法論

第3に、臨床ということを意識した際の教育社会学の方法論上の課題を考えてみたい。この点は、臨床ということを教育社会学でどう受け止めるかという、2節の論点と深く関連する。このうち志水が指摘するように、臨床の語義を「現場に根ざした」という意味に取るならば、臨床的方法論とはすなわちフィールドワークということになる。「現場に根ざす」という態度がどのような態度を意味するのかは必ずしも明示的ではないものの、学校現場の相互作用の構造やそこに隠されたルールや

人々の解釈の枠組みを丁寧に理解し、そこに備わっている可能性や課題を見いだすことは、現象の新たな理解へと我々を導いてくれることだろう。

だが、教育臨床とはより直接的に問題群にアプローチする領域であり、またその取り組み方においては社会学の特徴を保ちつつも、教育社会学としての独自の取り組みを志向するというのであれば、それは従来言うところのフィールドワークとはいくらか質的に異なるものになっていくのだと思われる。

酒井（2002）は、この点について臨床人類学を提唱するクラインマンの指摘に示唆を受けている。氏は臨床人類学の課題とは「一病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」だと指摘する。これを受けて筆者は、教育の場において様々な主体が抱える問題の、本人にとっての意味を検討し、その概念化の組み替えを図ることの重要性を訴えた。また、そのためには、たとえば「指導」という言葉に付与された文化的意味など、教師あるいは生徒が教育をめぐる様々な事象に付与している文化的意味を解読することの必要性を強調した。さらに、当事者の経験を明らかにするためには、クラインマンの指摘する共感的傾聴、つまり患うことの存在論的な経験に共感して立ち合うこと、およびそのための当事者との対等な関係性ということが求められるとした。

このような営みはナラティブセラピーの考え方に近いものであり、この点で教育臨床の社会学はある種の臨床心理学的な系譜に学ぶことが多いと思われる。ただし、そこにおいても、社会学としては常に言説の編制のなされ方が、全体社会におけるマスメディアや様々な諸主体により枠づけられていることに留意することになるとと思われる。また、よりミクロな相互作用にもポリティカルな過程が随伴するのであり、具体的な事象にカテゴリーが付与される過程や解決策の提示の仕方が、当該の問題を定義し、固定するプロセスともなる。単純に文化的な問題として定義するだけではなく、こうした社会的政治的な過程を通じても当事者の苦悩や困難が増幅されることに、社会学としての教育社会学はより多くの注意を払うことができるだろう。

また、一方で教師の仕事1つをとってみても、それは組織的、社会的に構造化されているのと同時に、バイオグラフィカルな側面からも構造化されている（Goodson 1992 ; Huberman et al. 1993）。たとえば、生徒の学校経験や教師の教職体験を当事者の生い立ちや教職の履歴をふまえて理解しようとする場合、先に紹介したCoffeyが指摘するように、ライフヒストリーやそこで紡がれる各人のナラティブ（語り）の分析が重要となってくる。たとえば、学級崩壊に直面する教師の1つの困

難は、それまでの教職経験で得てきたコツや勘に基づいて形成された自信が、無惨にうち砕かれるという経験に由来する。あるいは不登校経験の困難についても、その子どもの学校経験の積み重ねの中で理解することで、より理解可能になるものと思われる。

また、場への具体的な貢献という意味での有益性を考えた場合、方法論として注目されているのはいわゆるアクションリサーチである。アクションリサーチはアメリカやイギリスでは、学校改革や教師教育の手だてとして注目されている方法論である。この中にはレヴィン（1946）が提唱したような社会工学的な方法論、すなわち、計画、実践、評価、計画の修正、を繰り返すサイクルとしてとらえようという方法論がしばしば提示される。だが、その場合往々にして、研究者は指導的な立場で関わり、研究的な方法論を持ち込み、実践を分析・評価してしまう傾向が強い。鹿毛（2002）によるコンパクトな整理によれば、1980年以前の初期のアクションリサーチには、専門的な研究技能をもち一般的な理論の構築に関心を向ける研究者と実践的な問題の解決に関心を向ける依頼人との間で、両者の抱く目的が両立不可能になる危険性が存在していたという。

この問題の解決の手だてとして提唱されたのが参加型アクションリサーチである。この流れにあって、「協働的アクションリサーチ」を提唱しているフェルドマンは、教員間の対話の重要性を指摘し、その輪の中への研究者の関わりの意義を認めようとする。Feldman & Atkin（1995）では、彼らの提唱する協働的なアクションリサーチとは、次のような特徴を持っていると述べられている。

- ① （文字通りであるが）協働的であること。ここでいう協働とは、まずは教師間のそれである。研究者はグループでは周辺的な位置にしかない。研究者は、ファシリテーターの役割を取る。
- ② 教師は自分たち自身の実践を対象にするのであって、他者の実践に注目するのではない。
- ③ つまり、それは自己反省的な営みであり、自己発達的な営みである。
- ④ 重大な道徳的内容を含むものである。教師は子どもがどのように時間を使用するかを決めるものであり、彼らの決定は必然的にかつ恒常的に、価値とか道徳性に関する問いを含んでいる。

いわば教師の自己反省的な営みの中に、それを促す役回りの引き受け手として研究者が配置されている。なお、フェルドマンはこの営みにおける研究者の役割をフ

ファシリテーターと表現したが、教師との立場の対等性をより強調するのであれば、鹿毛が提案する「コ・アクションリサーチャー」、あるいは志水のいう「コラボレイター」型と呼ぶ方が適切であろう。それは研究プロセスをともにする共同研究者を意味するものであり、現場とはたての関係ではなく、むしろ参加者の一員であるとみなされる。こうしたスタンスをとるならば、佐藤(1998)が指摘するように、「アクションリサーチを推進する研究者は、自らが『場』に関与している事実を積極的に肯定し、その関与の事実も組み込みながら『活動』と『場』の変容の過程を観察し記述する」こととなるだろう。そこでは、「教師に対する研究者のコンサルテーションや協力や援助の活動、さらには、研究者自身の変容も研究対象の一部を構成する」(48頁)。ここで指摘されているように、アクションリサーチは、研究者の関わりを変容させるとともに、研究のアウトプットの提示の仕方にも再考を迫ることとなる。

## 5. 臨床ブームを受けとめる

教育学における臨床ブームにどう対峙するかという本稿の中心的な論点は、結局のところ教育社会学とは何か、あるいは教育社会学者とは何者かという、この学会で繰り返し提起されてきた自己反省の問いである。ここでは、臨床ということをキーワードにして学問に対する実践性・有用性を期待する声に対し、それを部分的には批判しながらも、基本的にはその期待を引き受けるべき課題だとして論を進めてきた。

ただし、こうしたスタンスには、多くの批判が予想される。いたずらに有用性を強調することは時代に迎合するものであり、本来それとは一線を画すべき学問というもののあり方自体を瓦解させるものではないか、近視眼的な解決が果たして本当の意味での有用性となりうるのかなどは、重要な論点であろう。また、「コラボレイター」型の研究者のあり方を推奨する志水も、実際には「日本的な風土のなかでは、研究者と教師が真に対等な関係で実践について語り合うことは、ことのほか難しい」(志水 2002, 45頁)と指摘している。

もちろん、我々は社会学者として、対象に対して批判的(critical)であることを求められている。また、説明を無意識レベルに求めるのではなく、テキストの編制のされ方に帰結させようとする構築主義などの理論的、方法論的立場にも自覚的である必要がある。ただし、その一方で我々は社会学には括りきれない「教育社会学」としての固有の位置どりを検討することも求められている。ここでは、そのあり方

として、教育学の一分野として有するはずの規範性という要素を改めて強調した。

また、こうした検討は、教育社会学にいくつかの新たなテーマを浮かび上がらせるだろう。とりわけ、バイオグラフィーにおける教育体験の意味というテーマは、分析課題としてより一層注目されることとなると思われる。一方では、アクションリサーチに関する議論にみられるように、研究者のフィールドとの関わりやデータの提示方法についても、さらなる検討が求められる。こうした意味では、教育臨床の社会学は、教育社会学においてこれまでの研究動向への反省を促すとともに、新たな領域や方法論を提起するものでもある。

今後、待たれるのは何よりも、「臨床」や実践性、有用性ということを意識した経験的研究の成果である。それがこれまでの教育社会学のアウトプットといかなる違いがあるのか、そこにはどのようなオリジナルな視点が見られるのかを評価すべき段階に来ている。ただし、そのアウトプットの産出過程においても、つねに教育臨床の社会学は、そのあり方を反省し、かつその反省をもとに教育社会学や教育学に向けて理論的、方法論的な新機軸を打ち出していく必要がある。そうした、不断の自己反省の営みがともなってこそ、教育臨床の社会学は、単なる応用科学ではなく、そこから新たなテーマや方法論が導出される新規性、独創性を保てるのだと思う。

#### 〈文献〉

- 天野郁夫 1990,「辺境性と境界人性」『教育社会学研究』第47集, 89-94頁。
- 麻生誠 1992,「教育社会学の制度化と新しい危機」『教育社会学研究』第50集, 195-201頁。
- クラインマン, A. 1996, 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。
- Coffey, A. 2001, *Education and Social Change*, Buckingham: Open University Press.
- Feldman, A., and Atkin, M. 1995, "Embedding action research," Susan E. Noffke & Robert, B. Stevenson eds., *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*, New York: Teachers College Press, pp. 127-137.
- Goodson, I. F. ed. 1992, *Studying Teacher's Lives*, London: Routledge
- Huberman, M. with Grounauer, M. and Marti, J. 1993, *The Lives of Teachers*, New York, NY: Teachers College Press.
- 今田高俊 2001,『意味の文明学序説——その先の近代』東京大学出版会。

- 伊藤茂樹 1996, 「『心の問題』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』第59集, 21-38頁。
- 鹿毛雅治 2002, 「フィールドに関わる『研究者／私』——実践心理学の可能性」下山晴彦・子安増夫編著『心理学の新しいかたち——方法への意識』誠信書房, 132-172頁。
- 加野芳正 1999, 「科学知としての教育社会学」『教育社会学研究』第64集, 21-38頁。
- 河合隼雄 1995, 『臨床教育学入門』岩波書店。
- 菊池城司 1999, 「教育社会学の日本的展開」『教育社会学研究』第64集, 39-53頁。
- Lewin K. 1946, "Action research and minority problems," *Journal of Social Issues*, 2, pp.34-46.
- 中村雄二郎 1992, 『臨床の知とは何か』岩波書店。
- 荻原克男 2003, 「教育行政学の自己観察」『教育学研究』第70巻第4号, 579-587頁。
- 大村英昭 2000a, 「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, 1-12頁。
- 2000b, 「はじめに」大村英昭編『臨床社会学を学ぶ人のために』世界思想社, i - viii頁。
- 佐藤学 1998, 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖他『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 9-56頁。
- 酒井朗 2000, 「いじめ問題と教師・生徒」荻谷剛彦・酒井朗他『教育の社会学』有斐閣, 1-73頁。
- 2002, 「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」『教育学研究』第69巻, 第3号, 322-332頁。
- 2003, 「学校臨床社会学の視点・対象・方法」荻谷剛彦・志水宏吉編『学校臨床社会学』放送大学教育振興会, 24-36, 78-91, 106-119頁。
- 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。
- 2002, 「学校を『臨床』する」近藤邦夫・志水宏吉編著『学校臨床学への招待——教育現場への臨床的アプローチ』嵯峨野書院, 15-47頁。
- 清水哲郎 1997, 『医療現場に臨む哲学』勁草書房。

- 新堀通也 1975,「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, 17-28頁。
- 1996,『教育病理への挑戦——臨床教育学入門』教育開発研究所。
- 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巻, 110-129頁。
- 庄井良信 2002,「臨床教育学の研究方法論・探訪——普遍的具体の生成振動を照射するネオモダニズムの鼓動」小林剛・皇紀夫・田中孝彦『臨床教育学序説』柏書房, 63-77頁。
- 寺崎昌男 1993,「失望について」森田尚人他編『教育学研究 2 ——学校=規範と文化』世織書房, 199-205頁。
- 氏原寛 2000,『カウンセリングの枠組み』ミネルヴァ書房。
- 米川英樹・原清治・相原総一郎 1999,「会員調査にみる『知』の構造と学会の転機——会員の世代差と学会へのロイヤリティを中心に」『教育社会学研究』第64集, 75-97頁。

---

**ABSTRACT**

**Clinical Educational Sociology: An Introductory Essay**

**SAKAI, Akira**

(Ochanomizu University)

2-1-1 Otsuka, Bunkyo-ku, Tokyo, 112-8610 Japan

Email: sakai@li.ocha.ac.jp

Educational science is criticized for its ineffectiveness in treating actual problems that occur in schools or other educational settings. This situation should prompt researchers to conduct intensive investigations from a so-called “clinical” perspective. This article discusses the issue of how educational sociologists can contribute to this project. Because educational sociology has recently come to be seen as constituting a major part of educational sciences in Japan, it should bear some responsibilities for this discussion.

First, this paper discusses the definition of the concept of “clinical” in the field of educational sociology. Some educational sociologists have offered definitions different from those of clinical psychologists, who hold hegemonic positions in the “clinical” sciences of education. It is contended here that the word “clinical” should be used in order to deal with more problematic matters, and a proposal is made that the main task of clinical educational sociology is to relativize our commonsense understanding of problems from a constructionist perspective, in order to find novel solutions.

Secondly, the paper examines the stance that the field of educational sociology should take toward the “clinical” mode in educational sciences. In particular, the field must consider how to interpret and treat the phenomenon where many people are interested in their “inner selves.” It is suggested that although sociologists criticize this trend, it should be accepted principally as one of the characteristic aspects of the postmodern era.

Third, an examination is made of the methodological issues of clinical educational sociology. If “clinical” is defined from a constructionist framework, educational sociologists are involved in reconstructing the discourse of people who suffer from serious problems. If researchers want to contribute to the research field directly, it is possible to adopt the method of action research. When applying this method, there is a need to examine carefully the researcher’s relationship to the field.