

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

1. はじめに——二人の校長の死

2004年1月、二人の学校長の死が全国の新聞に大きく取り上げられた。一人は茅ヶ崎市浜之郷小学校の大瀬敏昭校長、もう一人は静岡市立清水第六中学校の池上光浩校長である。

大瀬敏昭校長の名前は生前から教育関係者に広く知られており、ここであらためて紹介するまでもないだろう。佐藤学の「学びの共同体」の理念の実践校としても有名な浜之郷小学校の校長として、そして癌と闘いながら「命の授業」を続けた校長として、おそらく過去10年間で最も注目された校長の一人である。大瀬校長は新設の茅ヶ崎市立浜之郷小学校に校長として赴任した翌年の1999年に進行性胃癌と診断され、胃を全摘出する手術を受けた後も、校長として理想とする学校づくりの実現を追求する一方で、自分の体を“題材”にして「命の授業」を続け、昨年12月24日の終業式まで校務を果たして再入院、新学期を迎えることなく1月3日に、この世を去った。

その大瀬校長の死から2週間後、もう一人の校長が自ら命を絶った。1月13日の昼休み、清水第六中学校で突然の強風が校庭のサッカーゴールを吹き倒し、その下敷きとなった生徒が頭の骨を折って死亡した。その事故から4日後のことだった。

生徒の事故死に続いて、校長が自殺を図った。この現実には教育社会学を学ぶ私たちはどのように向かい合えばよいのだろうか。生徒の事故を防げなかった学校の体制と教育行政の問題を明らかにするのか。校長の自殺を防げなかった学校の体制と

教育行政の問題を明らかにするのか。そして、二度とこのようなことが起こらない方策を考えるのか。

おそらく私たちはもっとも単純で、もっとも明らかな向き合い方を思いつかない。生徒の事故死に続く、校長の自殺というショッキングな事態を受けて、静岡市教育委員会はカウンセラー2名を同校に派遣し、子どもたちの心のケアにあたるなどの対応を行った。こうした実際的な対応を教育社会学は発想しない。そればかりか、おそらく多くの場合、そうした教育委員会の対応そのものを観察の対象とする。

スクールカウンセラーの増員等の配置強化による対応は、現行の施策内の対応として当然の策である。けれども、周知のようにスクールカウンセラーはそもそも児童生徒に対する心理的なケアを目的として設けられた制度である。つまり、教育委員会がとった対応は、生徒のためのものであって、教師のためのものではない。教師へのケアは二次的なものに置かれている。こうした教師へのサポート体制の問題を通して、「学校」について議論するのか。スクールカウンセラー制度の限界を指摘し、心理学主義を問題にするのか。

生徒の事故死という事実がある。校長の自殺という事実がある。そして、これらの事実と向き合っていかなければならない教師がいる。彼らの前には思いがけない出来事にショックを受けている子どもたちがいる。私たちはこうした学校の現実はどう向き合っていくのだろうか。

2. 教育社会学の「臨床」パラダイム

現在、学校では、様々な問題が起こっている。そうした問題に実際に対応していかなければならないのは、教師である。「学校の先生」という仕事は、これまでもずっと大変な仕事ではあっただろうが、そうした大変さが、近年ますます大きなものになってきているように感じられる。

けれども、教師に対する支援体制は、必ずしも十分に整備されているとは言えない。上にあげた事例でも、一人の教師が（おそらくは）教育に関わる悩みから自殺をしたという事実があるにもかかわらず、教師に対する支援は二次的なものに置かれている。

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。

教師に対する支援の形を考えるにあたって、本稿では、「臨床」パラダイムに特に

教師支援における「臨床的な教育社会学」の有効性

注目して論を進める。「臨床」は、近代科学に対する反省の視点であると同時に、新しい可能性を秘めている。中村雄二郎の『臨床の知とは何か』(1992)以降、あらゆる学が「臨床」の下に新しい可能性を探っている。けれども、その具体的な像は、必ずしも明確ではない。そこで、はじめに、本稿における「臨床」という視点について整理しておきたい。「臨床」は、教師に対する支援を考える上でのキーワードであり、その理解によって導かれるこれからの支援の在り方は大きく異なると考えられるからである。ここでは、酒井朗が教育における「臨床の知」を論じた際に行った整理を叩き台として、教師支援の「臨床」を確認する。

酒井(2002)は教育学における「臨床」パラダイムへの転換には“問題への対処”と“新しい教育学の創造”という2つの期待があるとして、河合隼雄と皇紀夫の臨床教育学を2つの期待に沿って批判的に検討している。臨床心理学に基礎をおく河合隼雄の臨床教育学は、酒井によれば、教育問題への対応を課題とした役に立つ学問であり、「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」にポイントがある。つまり、客観的な観察を主要とする従来の科学の認識論を批判し、問題への実際的な関与が新しい課題として提示されているのである。河合の主張は、教育問題を児童生徒の問題に矮小化していることに限界があるが、観察から関与へという明確なパラダイム転換を意図している点で重要である。一方、皇の臨床教育学は「『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(意味を発言させる文脈)を掘り起こすことを課題」(酒井 2002, 38頁)としたものである。

河合と皇とは、臨床教育学によって教育現象に向き合う態度の転換を主張している点では共通しているが、その具体的な態度が示すものはまったく異なっている。おそらくその相違点は、河合が観察から関与へという教育現実への立ち向かい方におけるパラダイム転換を意図するのに対して、皇のモデルが教育的日常への教育学の認識論の転換を主要としていることにある。こうした両者の違いは「共感」と「異化」という相反するタームを用いて立論していることに象徴的に表れている。

酒井は以上のような二人の論の違いを明確にした後、河合の論が科学批判と臨床心理学的な認識論との接合において「規範的読替」を行っていることを批判し、皇の論を採用する形で自説を展開し、エスノグラフィーに臨床教育学の可能性を求めている。けれども、河合と皇のモデルに対する酒井の評価にはいくつかの疑問がある。

第一に、「臨床」パラダイムへの転換は認識論内の問題に還元してよいのだろうか。「臨床」という言葉は教育学以前に、いや中村以前に、長く医学と心理学の領域で用いられてきている。確かに、すでに十分に理解されているように、「臨床」は医学とも心理学ともイコールではないが、医学と心理学だけが「臨床」を伴う領域を持ってきたことを無視することはできない。その事実が認識論の問題だけに還元できるのかは議論の必要があるだろう。

第二に、これまでの教育学の態度に対する反省としてエスノグラフィーを置くことができるのだとしたら、エスノグラフィーという現実への関与にすでに一定の妥当性を認めている教育社会学は、このパラダイム転換の中で何を反省するのだろうか。教育社会学の「臨床」パラダイムへの転換は、エスノグラフィーを妥当な手続きとして認める議論の過程で完了していると理解してよいのだろうか。

第三に、酒井は河合の論を〈接合〉における「規範的読替」に関して批判しているが、酒井の「規範的読替」に関する認識自体が近代科学の認識論に基づいているのではないか。「臨床」による新しいパラダイムは、手段と目的、研究と実践という、二元論的な世界観を相対化し、新しい関係性を拓くものと考えられないだろうか。

思いつくままに3点を指摘したが、以上のことは、教育における2つの「臨床」のパラダイムの理解のどちらが妥当であるのかを判断する議論が必ずしも十分ではないことを示したにすぎない。両者に共通する何か「臨床」のパラダイムの主要なテーゼを示しているという理解の可能性を含めて、教育における「臨床」パラダイムを明確にする作業は今後も継続して進められなければならないだろう。酒井の論では、河合の提言する臨床教育学の可能性についての議論が、上の「規範的読替」を根拠に切り捨てられているが、河合の提言は教育問題への臨床的関与を基本とする新しい教育研究／教育実践分野の構築、すなわち教育現実への臨床的関与のパラダイム転換を意図するものであり、そうした学的関与のパラダイム転換の模索が、「規範的読替」の問題のみによって断念されるのだとしたらあまりに大きな代償ではないだろうか。「臨床」への着想による、スクールエスノグラフィーを含む教育社会学という学全体のパラダイム転換の検討は、安易に放棄されてよい課題ではないだろう。

本稿では、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。

3. 教師が抱えている課題と負担

教師への臨床的な支援を具体的に考えるにあたって、まず、教師の側がどのような支援を必要としているのかを確認する。ただし、教師が求める支援は状況に埋め込まれていて、現実的な教師への関与を欠いているこの時点で、主観的なそれらの具体的な内容をつかむことは不可能である。したがって、ここでの作業は、教師の世界で起こっている様々な動きを読み解くことを通して、教師に必要だと考えられる支援の内容を考察するにとどまることを断っておく。

3.1. 学校を取り巻く状況の変化

学校を取り巻く大きな社会的な状況は、1997年11月の教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善の基本方向について」以降の教育行政が、新自由主義的な舵を取りながら、とりわけ大綱化という政策の下に展開されていることを踏まえて理解する必要がある。大綱化とは、行政的諸機関に対して個々に細かい規制をかけるのではなく、大きな枠組みにおいて強い規制を行い、その内部では自由度を保証するという、規制緩和をねらいとした政策的手続きのことである。したがって、現在の学校教育は、非常に強い外周的な規制と、内部的な自由の2つの側面で成り立っている。その具体的な施策が、教育の地方分権化とアカウンタビリティである。

教育の地方分権化は、従来中央が握っていた教育における諸策の決定権限を地方に移譲し、地方教育行政の自律性を保証することを主要なねらいとしたものである。しかし、大綱化は地方教育行政にも一貫する政策原理であるので、地方の自律性だけでなく、個々の学校の自律性も同時に保証される。つまり、教育の地方分権化の中で、個々の学校の実践的な教育に関わる裁量の範囲が拡大され、教育の主体としての責任が学校にもいっそう求められるようになっているのである⁽¹⁾。

一方で、保護者や地域に対するアカウンタビリティが重視されるようになっているが、これは「主体的自律的な経営」が推進されていく新しい学校運営においては、学校が個々に行う教育課程編成及び実践を、外的に予期的に規制するという非常に重要な機能を果たしている。この学校の自由をアカウンタビリティによって規制するという手法は、そうした規制をも、学校の責任の下におく。つまり、徹底して、学校の責任が強調されるのであり、学校はそうした主体的自律的な経営を強く求められているのである⁽²⁾。

他方で、アカウンタビリティの重要度が増すことは、学校に対する保護者や地域

のまなざしについての学校の認識を変える。学校は保護者や地域のまなざしを学校の実践を監視するまなざしとして捉えがちである。学校は、説明以前に、透明性が求められ、保護者や地域の監視的で評価的なまなざしの下に常時置かれることになる。学校は常に外部を意識して教育にあたらねばならなくなったのである。

3.2. 教師を取り巻く状況の変化

学校を取り巻く状況の変化は、当然、教師を取り巻く状況の変化でもある。例えば、学校が主体的自律的な経営を行うためには、学校運営に関わる諸々の決定を行うための時間が必要であり、教師は授業実践以外のことにこれまで以上に時間を費やさねばならない。したがって、学校の主体的自律的な経営は、教師をいっそう多忙にし、また教育実践以外のことに時間を奪われる教師たちの多忙感を増大させることになる⁽³⁾。

また、学校に対する強いまなざしは同様に教師に対しても注がれるため、教師は毎日の教育実践を、子ども以外の第三者をも意識して営まねばならない。

更に、教師の状況に直接関わる制度改革もある。例えば、一部ですすでに行われている管理職任用制度改革はその代表的なものと言える。一般に教師の最終到達点と考えられてきた「校長になること」が、民間人校長や若手専門職校長などの登用によってもはや教師の絶対的なゴールと言えない状況が生まれている⁽⁴⁾。民間人校長や若手専門職校長もごく少数の採用しか現実には起こっておらず、その問題点も明らかになってきているが、この象徴的な変化は、個々の教師のライフコースの多様化と相俟って、教師の将来展望を不透明なものにした大きな変化と言える。

また、休む間もなく次々に発せられる根本的な教育改革は、基本的に現在を否定してよりよいものを目指すという改革のロジックを持つことから、教師たちが行ってきた（あるいは行っている）教育実践を否定し、彼らのアイデンティティを日々揺さぶり続けている。教師は教育実践という役割行動を通して自身の社会的アイデンティティを確認してきた。現在の教師は、曖昧で、不明瞭で、そして足場の不確かな日常を生きなければならなくなっているのである。

3.3. 教師自身の変化

変化は、教師の外で起こっているものばかりではない。教師自身も変わってきている。既に多くの場所で指摘されているように、教師に起こっている変化としては、教師の個人主義化と教師集団の同僚性の変質のふたつをあげることができる。

教師支援における「臨床的な教育社会学」の有効性

教師の個人主義化は、教師にかぎった問題ではなく、日本社会全体が急速に個人主義的傾向を強めていることと関連していると考えるべきだろう。けれども、現在、学校には「学校」を一つの単位として教育の責任主体となることが求められており、教師集団の協働的關係が極めて重要なものになっている。教師の個人主義化の進行は、こうした学校への期待と裏腹な方向にある。

一方、教師集団については、個人主義化が進んでいるとは言っても、同僚との関係を大切にしている教師は多く、何かにつけて同僚の実践を意識している教師が多いなど、一見すると昔ながらの共同性が維持されているように見える。けれども、筆者の分析によれば、現在の我が国の教師集団には、個々の教師の主体的な教育活動を阻害しないことを第一とし、各人が主体的に教育活動を営むことを温かく許容し、支えるような、雰囲気としての同僚性とでも呼ぶべき特徴が見いだせるようになっている。そこでは、確かに同僚性の重要性が認識され、同僚との関係が重視されているのだが、それは自分の活動や生活が脅かされないかぎりにおいてであり、一見共同的に見えるが、実態は個人主義的な関心によって関係が生み出されているのである。雰囲気としての同僚性の中で、一人一人の教師がバラバラになっているのが、現在の教師たちであると言えるだろう。

3.4. 教師の課題の特質

以上で現在の教師の世界を言い尽くせたわけではないが、ここまでの整理から見てきた教師が直面している課題の特徴をまとめると以下ようになる。

- ・現在の制度改革に伴って様々な変化が生じている。
- ・教師の責任や仕事量が増大するなど教師役割が拡張している。
- ・教師の仕事や役割の変化など教師役割の転換が求められている。
- ・学校対地域や保護者、教師対子どもといった関係性に関わる問題が生じている。
- ・教師個人の将来展望や社会的アイデンティティに関わる問題を伴っている。
- ・教師集団が実質的な協働関係を築きにくくなっている。
- ・教師の変化は社会の規範や文化の変容と重なっている。

教師の世界には様々な変化が起こっている。しかし、変化がそのまま、教師の負担を増大させるわけではないし、教師にとっての問題となるわけではない。けれども、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

換させてしまうのである。また、そうした変化に対処していく力など、これまでの教師が必ずしも備えていると言い難いものを、実際の課題に対応するプロセスを通して身につけさせようという教育的な制度設計がなされていることも、変化と課題と負担とを同一のものとして体験させることにつながっていると推察される。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つの作業をあわせて同時に進めなければならない、現在(いま)にあるのだと言えよう。

4. 教師への「臨床」的支援

以上のような課題や負担を抱え、変わることを突きつけられている教師を臨床的に支援することとして、具体的にはどのような関与の仕方を考えることができるのだろうか。

一つ目の支援は、河合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が想定される⁽⁵⁾。臨床心理のモデルを教育の場に援用し、臨床教育学を構想したことは後段で述べるが必ずしも無謀なことではないが、ただしこの援用が可能であるのは、河合が教育問題を児童生徒の問題に限定しているからであり、教師支援を射程に入れるとしたならば、臨床心理ベースの臨床教育学には限界がある。

我が国のスクールカウンセラーの現状については、下山晴彦が次のように説明している。

日本の臨床心理学では、1980年代以降、深層心理学を中心とした心理力動的な学派が臨床心理学の中で大きな比重を占めてきている。その点で「心理療法」が、日本の臨床心理学の理想モデルとなっている。しかし、「心理療法」は本来依拠する理論に基づく厳しい訓練を必要とすることを考えるならば、真の意味で「心理療法家」の名に値するのは、臨床心理士の中でもほんの一部に過ぎない。むしろ、大多数の者は、「カウンセラー」として総合的な援助活動を行っているのが実態といえよう。実際、多くの臨床心理士が学校場面で関与しているのは、スクール“カウンセリング”なのである。したがって、日本の臨床心理学の実質モデルは「カウンセリング」である。そして、日本においては、心理学との関連を保ち、認知行動療法のアセスメントと介入に基づく活動をしている「臨床心理士」は、全体数と比較するならば皆無に等しい。(下山・丹野編

2001, 124頁)

下山の指摘するところは、我が国の臨床心理士が、現在、財団法人日本臨床心理士資格認定協会が養成カリキュラムの整備を通して定着させようとしている「援助的相談の専門家である臨床心理士」ではなく、フロイト、ユング、コフートの精神分析学によって提唱された人格ならびに自己の理論によって専門性を根拠づけられた心理療法的な臨床心理士であるということである。後者が専門性という点で疑問があることについては、下山らの議論に譲るとして⁽⁶⁾、相談の技能的な専門家ではない心理療法的な臨床心理士であることは、彼らが教師への直接的な支援についてほとんど無力であることを意味している。

限界の第一は彼らの相談行為が、発達ないしは自己の成長モデルに基づいて構成されていることにある。彼らは、心の問題を発達上の課題として捉え、又は自己の確立に関わる問題として理解し、クライアントの問題の解決ではなく、発達あるいは自己の確立を支援するのである。長く医療の場に専門的なポジションを確保することに苦しんだ臨床心理が、驚くほどスムーズに学校教育に専門性を持って参入できたことも、その専門性が人格や自己の発達・形成理論によって基礎づけられていることと無関係ではないだろう。けれども、児童生徒と異なり、教師の問題は、発達や自己の確立の問題に還元されるものではない。彼らが、心理療法的な意味での専門性を主張すればするほど、彼らは教師の支援から遠ざかっていくのである。

限界の第二は、心理療法的な対応が問題を個々の個人的な内面に返していく傾向があることである。これは教師という社会的役割をベースにした問題の解決とは必ずしも相容れない。教師が抱える問題の多くは、学校や教育制度、教育施策との関係の中で立ち現れてくるものであり、その解決はそれらへの主体的積極的な働きかけを時には必要とする。

限界の第三は、現在教師が抱えている問題の中心に、教師集団の同僚性の変質、個々の教師の個人主義化という問題があることである。これは社会全体の心理学主義化という問題と無関係ではない。個人が強調される個人心理療法的な対応は、こうした傾向を助長し、同僚との協同的な関係の構築に直接的かつ即時的に貢献することはない。

以上のような心理療法的な専門性に由来する問題点と共に、スクールカウンセラーという制度が宿命的に抱えている重要な問題を指摘しておく必要がある。スクールカウンセラー制度の有効性については、カウンセラーの専門性と共に、外部性が

強調されている⁽⁷⁾。教師とは違う存在であることが、児童生徒支援のスクールカウンセラーには必須の要件となっているのである。けれども、この外部性という特性は、教師とスクールカウンセラー間にディスコミュニケーションや守秘義務をめぐる両者の不理解を生んだものになっているものでもあり、臨床心理学やカウンセリングの必須とする共感的な関係とは一致しない。

こうした臨床心理学の限界は教育社会学にとっては反面教師となろう。教育社会学の立場から教師へのコンサルテーションを行うならば、第二、第三の点については、臨床心理学とは異なった対応がその専門性において期待できる。けれども最後の点については、同じ問題に陥りかねない危険性を持っているのである。

教師への臨床的支援の第二は、酒井が「間接的な貢献」と呼ぶものである。「間接的な貢献」とは「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」（酒井 2002, 9 頁）。この関与は特別新しいものではなく、教育社会学ではごく一般的な現場の問題への関与の仕方である。

荻谷剛彦は「研究理論と調査法——「質対量」論争を越えて」（座談会）においてフィールドワークを主たる手法として研究を行っている教育社会学研究者に向けて、「認識論のレベルにどんどん行ってしまうと、研究者としても何か抜け落ちてこないかという疑問を持ちます。そうした徹底した認識論を通り抜けなくては全体の議論ができないというなら、ちゃんともとの問題に戻ってくる覚悟でそれをやっているという、そういった回路が見えていればいいんですが。ところが、それが見えていないと、この種の議論ばかりしている人たちはどこに向かっているんだろうと。せっかく現場に入って、目の前で事実が生起しているのに、いったいこの人たちは何をやろうとしているのかと疑いたくなる」（北澤・古賀 1997, 189頁）という素朴な疑問を率直に提起しているが、これに対する山村賢明の「現実の問題に答えることは必要でしょうが、何といわれようと、研究者として答えられる限度は狭く、それを越えることは欺瞞です」（同上）という回答は、「間接的な貢献」が教育社会学において自明視されていることを示している。この「間接的な貢献」では、問題の解法が現場にではなく、研究者の頭の中にある。問題の答えは現場で発見され、現場で確認されるはずのものであるが、「間接的な貢献」では、研究者は問題を抱えた現実の断片を現場から持ち帰り、自分の頭の中で解法として再構成した上で、改めてそれを持って現場に戻っていく。ここには問題への対応として臨床的な共同作業は存在しない。つまり、ここでの関係は酒井も確認しているように臨床パラダイム

教師支援における「臨床的な教育社会学」の有効性

の転換以前のものと変わらないのであり、それを臨床的な支援と呼べるのかは疑問である。

第三の支援の可能性は、フィールドにおいて、「問題の具体的な状況とともに、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 2002, 10頁)。酒井は、この関与を、臨床人類学をのクラインマンから学んでいるが、そのポイントは、「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」(10頁)にあるとしている⁽⁸⁾。

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、この関与の第二の要点は、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。これはいずれも対象となる現実に向かい合う時の態度を示していると言ってよいだろう。

つまり、はじめにあげた教師へのコンサルテーションも、教師のエスノグラフィーも、また教育社会学の研究成果を教師に返していくことも、臨床的であろうとするならば、この態度を必要とするのである。しかし、この態度は臨床的であることの中身ではあるが、教育社会学に固有のものではない。「臨床的な教育社会学」として教師に対して何ができるのかの回答としては不十分である。この態度を持って教育社会学に何ができるのかを問うことが必要だろう。教育社会学の専門性にに基づいた第四の支援の可能性として、学校づくりへの参画を検討することにしたい。

5. 教師の課題への臨床的参加——学校づくりにおける協働

5.1. 研究者は観察者か——「臨床の知」が問うもの

庄井良信は上で見てきた3つの支援とはまったく異なる視角から、4つ目の臨床的関与の可能性を提示している。

生きた人間と人間とが織りなす具体的な生活現実に一多くの場合、異邦人的な同胞者として—深く内在し、時にはその生活過程そのものにも参画する研究でなければならないことは言うまでもない。今日、こうした問題意識のもとに、たんなる観察的な参加というよりも、研究者が状況に内在的かつ臨在的に参画していることを意識的に省察する研究スタイルが再考されようとしている。いま切り拓かれつつあるこのような発展的共同体への臨床的な参画研究という視界は、これからの臨床教育学の実地研究における重要な生命線の一つになるに

違いない。(庄井 2002, 10頁)

この庄井の提案は、研究者が研究の対象となる現実に対してとりうる態度を問題にしている。これは、教育社会学において、とりわけ重要な意味を持つ。

教育社会学では、1970年代を席卷した「新しい教育社会学」がパラダイム転換をもたらしたと言われている。教育実践の現場を研究の対象とすることの必要が認められ、多くの教育社会学研究者が研究のフィールドとして学校に足を運ぶことになった。実際的な教育現象を捉えるための研究方法が模索され、エスノグラフィーが教育社会学において有効な研究手法としてのポジションを確立したのも、その時期からのことである。それは確かに、教育社会学における大きな転換点であった。しかし、それは「近代科学の知」からのパラダイム転換ではなかったのかもしれない。いま直面している「臨床の知」によるパラダイム転換は、「新しい教育社会学」が教育社会学にもたらしたものをあらためて反省させる。

「新しい教育社会学」は、教育の現場を研究の対象とし、そこでの行為を観察の対象とした。けれども、それは結果的に、教育社会学と学校、教師、児童生徒との関係を疎遠な関係にしてしまったのではないだろうか。教育社会学の研究者は、現場と実践の観察者として自身を規定することで、学校、教師、児童生徒にとってのストレンジャーとなってしまったのである。これは、研究者と研究対象との関係性を転換させるものではなく、いっそう強化するものであったと評価すべきかもしれない。「新しい教育社会学」が新しいものではなく、教育社会学研究者が観察者であることはもはや自明となり、現場での実践との距離の取り方をレクチャーするテキストも姿を消している⁽⁹⁾。これは先にあげた山村の答えにおいても確認されることである。しかし、今、その観察者であることが、問われているのである。

5.2. 教師支援から学校づくりへの参画へ

本稿で検討すべき主題であった教師支援も、観察者という立場に身をおくかぎり、その具体的な内容は制約される。しかし、「臨床の知」によるパラダイム転換を通して、ストレンジャー的な関係性から抜けだし、新しい関係性の下での支援の可能性が拓かれつつある。それは観察する主体から、参画する主体への転換を意味している。そして、同時に、研究者が自己規制してきた関与について新しい可能性を拓いてくれる。

今津孝次郎は、教師の成長を、次のように説明している。

教師支援における「臨床的な教育社会学」の有効性

教師発達とは教職経験に沿った教師個人の変容過程である。しかも発達は、もともと個人と環境の相互作用に注目する概念であるから、教師発達は、勤務学校での教師集団をはじめ、生徒集団、保護者集団からなる学校組織や、学校組織を管理する教育行政組織、あるいは地域社会やより広い情報環境などの中で達成されていく。したがって第3章第4節でも述べたように、教師発達の研究は教師個人の変容だけにとどまらず、教師集団を媒介としながら、教師と環境との相互変容がその対象となるのである。この相互の変容過程において、教師は一方では勤務学校の学校組織文化を内面化すると共に、他方ではそれを同僚と共に作り替え、新しく創造するなか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もたらされる成果にほかならない。(今津 1996, 191頁)

今津が述べるように、教師の発達は個人の発達を越えて規定されている。したがって、教師に対する支援も、個人に対する支援を越えたものになることを必要とする。

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、教師の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⁽¹⁰⁾。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一つのモデルとなる。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、そこでの協働を通じて、教師を支援していくことが可能となるのである。

けれども学校づくりに参画すれば、それがすべて教師に対する臨床的な支援であるというわけではないだろう。酒井が注目する「共感的な態度」、更には協働の中で問題の解法を模索する態度があって、学校づくりが進んでいったときに、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のである。

6. おわりに——「臨床的な」参画における当為の問題

現在、既に多くの教育社会学研究者が様々なかたちで広い意味での学校づくりと教師に対する支援に参画している。それらのすべてが「臨床的」であるわけではないが、それらの中に「臨床的な教育社会学」による教師支援の雛型を探ることは不可能ではあるまい。紙幅の関係で、その個々の事例の紹介が適わなかったことは残

念である。

最後に、学校づくりへの参画が直面するであろう次の問題を取り上げて本論を終わりたい。おそらく、あらゆる支援的な実践に参画することが少なからずこの問題に直面するのだろうが、学校づくりという目的的な活動に参画することは、どのような学校を作るのかという理念に対して、教育社会学がどのような関係を取りうるのかという問いをもたらすだろう。

教育社会学は学識アイデンティティを事実の学におくことで、実証的な教育研究としてのスタンスを維持してきた。一貫して観察に徹してきたことも、このアイデンティティと深く結びついている。けれども、学校づくりという、理念を伴う社会的活動に参画するかぎり、その学校づくりにおける理念との関係は避けがたい。学校は理念を必要としている。例えば、はじめに名前を出した浜之郷小学校の学校づくりにおいて、佐藤学が「学びの共同体」という理念を提供し、そこでの実践を支える役割を担ったことなどは、このことを端的に示している。これまで、事実の学の内にある教育社会学の研究者が学校づくりに参画することに対して必ずしも積極的でなかったことに、こうした学校づくりにおける理念との距離のとり方が問題としてなかったとは断言できないだろう。

おそらく、「臨床の知」における学校づくりへの参画は、中村が「共通感覚」に着目することによって、近代科学の普遍性、論理性、客観性からの脱却を図り、同時に臨床心理学の「共感」のような理念型からも距離を置くことに理論的に成功したように、臨床実践の主体的な構築を通して、当為問題の再構成を行う過程を必要とすることだろう⁽¹⁾。まさにそれこそが、教育社会学が自明視してきた、すなわち解決済みの問題として近代科学の中に放置してきた問題と、真摯に向き合うことにほかならないのである。

〈注〉

- (1) 答申等においては「特色ある学校」というスローガンが掲げられ、個々の学校が教育実践において独自性を出すことが求められている。文部科学省からおりてくる教育課程を逸脱しないことを第一に留意して実践を行っていけばよかったこれまでと異なり、学校は教育課程における独自の「特色」を自ら決めなければならない。学校運営における主体的自律的な経営が強調されていることも、同様にこの点に関わっていると考えることができる。一方で、いくつかの市町村では、地方分権化に基づく形で、学校選択制が採用され、学校が個別に特色を持ってい

教師支援における「臨床的な教育社会学」の有効性

ることを前提とした施策も既に進んでいる。つまり、地方分権化と学校の主体的自律的経営は相互に複雑に結びついていると考えることができよう。

- (2) 主体的自律的な経営の要請は、校長の経営責任の明確化とも連動している。学校の責任の増大は校長の責任の拡大と直結している。
- (3) 油布は多忙さの実態以上に、多忙であると感じる何かが教職にはあること指摘している。
- (4) 平成12年4月の学校教育法施行規則の改正により、教員から校長になる者と同等の資格を有すると認められる者を校長に採用することができるようになり、数件の民間人校長が採用されている。またこれに先立って、東京都では平成11年6月に教育管理職任用制度の改正を行い、意欲ある若手職員の管理職への選抜や特別選考による管理職の任用の道を開いている。
- (5) 平成7年度から始まった「文部省スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」において「都道府県教育委員会は、財団法人日本臨床心理士資格認定協会の認定に関わる臨床心理士等、児童生徒の臨床心理に関して高度に専門的な知識・経験を有するものをスクールカウンセラーとして選考する」との要件提示がされていたこともあり、平成10年度の時点でスクールカウンセラーとして配置された者のほぼ9割が臨床心理士の資格を有していることが報告されている。
- (6) この下山の臨床心理士の現状に対する批判的な見解は『講座 臨床心理学』（2001年刊行開始）の中で展開されている。本講座は、臨床心理士の専門性の確立を目的として編まれたものであり、アセスメントと介入に基づく援助的相談の専門家として臨床心理士を確立しようという明確な意図を持っているため、新しい提言を行う立場から現状を否定的に捉えすぎている印象がないとは言えない。なお、本書の別の論文では、実証に基づく臨床心理学という観点から米国心理学会が作成した心理療法のガイドラインが紹介されているが、「十分に確立された介入法」「おそらく効果がある介入法」に精神分析学、分析心理学、来談者中心療法は選ばれていない。
- (7) もとより「外部性」がそのまま非共感的関係性を示すわけではない。外部にあるからこそ、共感的な理解が可能であるとも言える。ただし、スクールカウンセラーの外部性は他のカウンセラー一般のものと異なり、第三者を伴う外部性であるために、共感－非共感の関係が固定化されやすいと言える。
- (8) 酒井はこの態度が、河合が臨床心理学的な臨床教育学の重要な態度としてあげている専門化された共感的な態度とは異なるものであると主張する。けれども、

臨床心理士は“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”態度を持たないと決めつけることはできない。確かに河合はカウンセラーになるにあたっての訓練の重要性を強調しているが、それは共感に至ろうとする態度の重要性とその過程の難しさを強調する点で一致している。臨床心理学における共感は、一種の理念概念であると解釈すべきであり、それは追求していく過程としてしか体験できないものである。共感できたと思った瞬間に、わかろうとする態度は停止してしまう。そのことを知ることが、心理療法的な臨床心理学の訓練であると言える。

- (9) 観察においては観察者がフィールドの現実の構成に影響を及ぼさない居合わせ方が求められてきた。臨床的な関わりは、こうした態度とは対極にあると言ってよい。観察が全体の観察を通して静止画的な構造的意味を取り出そうとしてきたのに対して、臨床的な関わりを通して見えてくるものは変化を含む全体となる。
- (10) 教師が抱えている問題を、このように全体的かつ構造的に捉えることができることに、教育社会学の専門性の一つは求められるであろう。
- (11) 中村の「共通感覚」への着想は、その可能性の一つを示しているにすぎない。「臨床的」であることの内には他の可能性も含まれている。それは臨床医学、臨床心理学の基本的なスタンスを確認する作業を通して、明確になるものと考ええる。

〈引用・参考文献〉

- 藤田英典・志水宏吉編 2000,『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社。
- 今津孝次郎 1996,『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- 荻谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井朗 2000,『教育の社会学——〈常識〉の問い方, 見直し方』有斐閣。
- 河合隼雄 1995,『臨床教育学入門』岩波書店。
- 菊地栄治編 2000,『進化する高校 深化する学び——総合的な知をはぐくむ松高の実践』学事出版。
- 木村敏 1988,『あいだ』弘文堂。
- 北澤毅・古賀正義編著 1997,『〈社会〉を読み解く技法——質的調査法への招待』福村出版。
- 近藤邦夫編 2002,『学校臨床学への招待——教育現場への臨床的アプローチ』嵯峨野書店。

教師支援における「臨床的な教育社会学」の有効性

- 箕浦康子編著 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。
- 森真一 2000,『自己コントロールの檻——感情マネジメント社会の現実』講談社。
- 村山正治・山本和郎編 1995,『スクールカウンセラー——その理論と展望』ミネルヴァ書房。
- 永井聖二・古賀正義編 2000,『《教師》という仕事＝ワーク』学文社。
- 中村雄二郎 [1979] 2000,『共通感覚論』岩波書店。
—— 1992,『臨床の知とは何か』岩波書店。
- 大瀬敏昭 2000,『学校を創る——茅ヶ崎市浜之郷小学校の誕生と実践』小学館。
—— 2003,『学校を変える——浜之郷小学校の5年間』小学館。
- 酒井朗 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, 2-12頁。
- 佐藤郁哉 1992,『フィールドワーク』新曜社。
- 佐藤学 1997,『教師というアポリア』世織書房。
—— 2003,『教師たちの挑戦——授業を創る, 学びが変わる』小学館。
- 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。
- 志水宏吉編著 1998,『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院。
- 志水宏吉編 1999,『のぞいてみよう! 今の小学校——変貌する教室のエスノグラフィー』有信堂。
- 志水宏吉・徳田耕造編 1991,『よみがえれ公立中学』有信堂。
- 下山晴彦・丹野義彦編 2001,『講座臨床心理学1 臨床心理学とは』東京大学出版会。
- 庄井良信 2002,「臨床教育学の〈細胞運動〉——ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知への軌跡」『教育学研究』第69巻第4号, 2-11頁。
- 田中孝彦・皇紀夫・小林剛編 2002,『臨床教育学序説』柏書房。
- 鵜養美昭 1995,「スクールカウンセラーとコミュニティ心理学」村山正治・山本和郎編『スクールカウンセラー——その理論と展望』ミネルヴァ書房, 62-78頁。

ABSTRACT

Effectiveness of the Clinical Sociology of Education in Teacher Support

KUREBAYASHI, Nobuyuki

(Shiga University)

2-5-1 Hiratsu, Otsu, Shiga, 520-0862 Japan

Email: kure@sue.shiga-u.ac.jp

In recent years, the work and responsibilities of teachers have grown larger. However, support systems for teachers are not necessarily adequate at present. This makes the burden on teachers all the heavier. In this paper, an examination is made of the type of support that the sociology of education can offer to teachers, from a clinical viewpoint.

In the new sociology of education, the classroom is the object of research, and the agent and his actions are the objects of observation. However, in the end, this stance alienates the sociology of education from schools, teachers, and students. The sociology of education has become a stranger to schools, teachers, and students.

However, this “stranger” relationship is dissolving by a paradigm shift through “clinical knowledge,” and the possibility of support through a new relationship is being generated. This indicates a shift from subject of observation to subject of participation.

Currently, the core problems facing teachers involve school building and reforming. All the problems confronting teachers must be grasped as a continuation of these tasks. When the sociology of education structures support for teachers from its own inherent perspective, subjective participation in school planning is one model. Every aspect of school planning, such as evaluation, school councilors, and organizational reform, can be an occasion for collaboration between teachers and the sociology of education, and teachers can receive support through this collaboration.