

『生徒指導学研究』のテキストにおける「事例」の位置

The positionality of the ‘case’ in the texts of “The Japanese Journal of The Study of Guidance and Counseling”

秋葉 昌樹*

AKIBA, Yoshiki

【要旨】本研究は教育学領域において新たに誕生した学問領域である生徒指導学の特徴を、そこで用いられるデータ様式をもとに分析することにある。本論文では特に、同領域でしばしば用いられるデータである「事例」データに着目し、「学問の社会学」の枠組を援用しつつ、生徒指導学の制度的基盤である日本生徒指導学会の機関誌『生徒指導学研究』に掲載された論文の分析を行う。分析は、それぞれの論文を基に、それらを類型化するための2つの軸、(1)「事例」の位置づけ（一般化志向 or 行為・出来事そのものへの志向）に関する軸と、(2)論文の担い手（実務家 or 研究者）に関する軸、によるマトリックスを構成した上で、ここにそれぞれの論文を分類していく類型化作業を行った。そして、類型化の結果をもとに明らかにされたのは、掲載される論文（事例研究）から、同学会が制度化の初期段階ですでに明確にいわゆる実学志向性を有していることが明確に読み取れるということであった。

キーワード： 生徒指導学・事例・実践・GP・学問の社会学

はじめに

教育学領域で比較的新しく立ちあげられた日本生徒指導学会だが、一般的に言えば、生徒指導はもっぱら教育諸科学の研究対象として捉えられてきた実践領域である。日本生徒指導学会の機関誌創刊号の冒頭で、編集委員長は、「教育学、心理学、社会学、医学などの多くの科学を基礎にしている」（山口2002）¹と指摘しているが、このことにも、生徒指導がこれまでそれら諸学の研究対象であったという事情が垣間見えるだろう。

さて、本論文は、学問としての生徒指導、生徒指導「学」の特質の一端を仮説的に見出そうと

* 龍谷大学文学部

するものである。その際、学会機関誌掲載論文にも散見されるデータとしての「事例」に着目していくことにしたいと考えている。それにしても、なぜ「事例」なのか。

あらためてデュルケームを引き合いに出すまでもないが、教育と教育学は異なる。教育実践ないしは教育的な行為を導く理念の体系が教育学であり、それは教育実践そのものとは区別して捉えるべきものである。デュルケームがいうように、教育とは作用ないしは実践の様式であって、教育学は認識の様式（どうあるべきかの理念ないしは理論）²なのである。実はこれに加えてデュルケームは教育の科学（事実としてそれがいかにあるかの探求）なる類型を提示しており、教育社会学者は基本的に最後の類型である教育の科学を以って自らのアイデンティティとしている。これに倣えば、本論文で検討する生徒指導学は、少なくとも前者ではない。後者、認識の様式あるいは教育の科学の系列に属することになる。つまりそれは、実践としての生徒指導と区別されるものである。

では学問としての生徒指導をみたとき、それはどのような様式を備えていると言えるのだろうか。この問題にアプローチする一つの有効なやり方は、この領域で用いられるどのようなデータが、どのように扱われているかに着目することであろう。それがどのようなデータなのか、宛て先は誰なのか、論文の中でどのように位置づけられ、何を発信してい（論ず）るかをみることによって、その学問領域はかなりの程度性格づけられると考えられるからである³。

この論文では、生徒指導学のテキストにしばしば登場する「事例」と呼ばれる形式のデータの特徴を中心に検討していくことにしたい、と述べた。もちろん、生徒指導「学」のテキストにおいては「事例」以外にもマクロな統計データ等、他の形式のデータも多く用いられているにもかかわらず、である。しかし、ことデータとしての「事例」にかんして言えば、実際の生徒指導実践を直接的データとして扱い、何らかの方法論で分析を施しているはずであり、というのも、一般的に社会学等において質的調査を採用した論文の中では、研究対象とする社会ないしはコミュニティにおける人々の「実践」⁴を何らかの仕方に対象化し、記述したエスノグラフィック・データのことを「事例」と呼びあらわすことがしばしばあるからである。その意味で他のデータよりも実践、すなわち実際の生徒指導の様式との濃密な結びつきが想定され、より具体的に「学」としての生徒指導の性格の一端が読み取れるのではないかというのが、一貫して本論文で「事例」に着目する狙いである。

なお、学会機関誌編集長である山口は、学会機関誌の第1号を編集する上での二番目の指針として「生徒指導の特色である実践性を重視する。投稿論文については、『研究論文』および『実践研究報告』という二つの枠を設ける」（傍点は引用者による）と記し、実践重視の姿勢を明らかにしている。このこともまた本論文で「事例」に着目する理由である。

1 教師の日常概念としての指導

検討に先立ち、はじめに実践の様式としての生徒指導の特徴の一端について理解をシェアするべく、教育社会学者・酒井朗によるエスノグラフィ的研究（酒井1998⁵）をみておきたい。ここでいうエスノグラフィ的研究とは、「文化の記述の営み」であり、「当然とされ意識されずになされている」「日常のパターン化された認識や行為を対象に」、これを「行為者の視点から」理解し記述する営みである（酒井1998：228）。なおエスノグラフィもまたある意味で社会学ないしは人類

学において用いられる「事例」であることに間違いはないが、この論文ではそれを実践の様式を理解する補助線として用いる。酒井のエスノグラフィは生徒指導学の構築を目的としていないからである。むしろフィールドの現実を「行為者の視点から」見えるようにしているからである。

さて、酒井は、教師の多忙化をめぐる学校現場の研究にとりこんでいた際、教師らに日常の仕事内容をたずねるインタビューを進めていた。酒井はそこで興味深い発見をする。「指導」という言葉、概念がどのように使用されているか、に関する発見である。すなわち、酒井のインタビューに答える教師たち⁶が、自分の仕事を説明するとき、「指導」という言葉を多用するのである。「**指導」ということもあれば、単に「指導」ということもあったというが、いずれにせよ「教師達は、自らの行為を説明する時に、ごく当たり前のこととして指導という言葉を用いた」という(同1998:242)。酒井は、当初の問いである多忙問題との関連で、教師たちはなぜ「あらゆる側面において生徒と関わろうとするのだろうか」(同1998:241)と問い、その答えを「指導」という言葉との関連によって示している。

一言で言えば、その理由はそれが「指導」の一環だからである。指導とは、教育的働きかけを総称する概念である。生徒に対する働きかけは、指導の一環だと定義されることで教育的な営為となる。したがって、生徒に対するある働きかけが「**指導」と呼ばれることで、その働きかけは教育者である教師の本来的な役割の一部に組み込まれるのである。

しかも指導という言葉は(同242)

その文脈によって生徒指導を意味することも、進路指導を意味することも、学習指導を意味することもできる。指導という言葉のこうした曖昧で融通無碍な性格が多様な活動を指導という名のもとに一括りにすることを可能にさせている。この意味で、指導とはどんな行為をも教育的に価値づけてしまうマジックワードだと言っている。

このように、酒井のインタビューに応えた教師らにとって、日常の実践のなかで「指導」という言葉は、それが用いられる文脈によって、子どもらへの多様な働きかけを、教育的営為として束ねていく融通無碍な性格のものであり、生徒指導もそうした日常的な教育的な関わりの一環として、一義的にそれと弁別されるわけではないということなのではないか。そして、「**指導」と語った途端、半ば自動的に“関わること”を余儀なくさせられるという、発話内行為⁷にも似た「パターン」が実践現場へのインタビューから透けて見えてしまうのである。

2 「人間を変える」ものとしての指導

酒井は上で見たように、エスノグラフィ的研究をとおして、指導を巡る現場サイドの感覚を捉え、そこに必ずしもポジティブには捉えきれない「指導」なるものの性格を嗅ぎ当てていた。さて、酒井がその性格の一端を指摘した日常の教育的営為としての「指導」とは何かについて、そもそもそれがいったいどのようなものなのかについては、酒井は述べない。なぜなら酒井が明らかにしようとしたのは「指導」の語の日常的使用法であったからで、いわば「指導」ということば

は、生徒への働きかけであれば何でも飲み込んでいくメルティング・ポットのようなもので、その働きかけはポットから流れ出たときには、すでに本来の教育的営為へと姿を変えている、ということだからである。

それにしてもこの、生徒への「働きかけ」ということばそれ自体も、わかったようでいて実はよくわからないことばなのではないだろうか。生徒への「働きかけ」とはなにか。現場において、「指導」の語とセットとなり教育的営為として理解されている、かの「働きかけ」の最も核心となる要素は何なのか。教育的に働きかけることの本質は何か。

この問題にアプローチする上で、本論文では教育哲学者・上田薫の哲学論集(1990)⁸を紐解くことにしたい。そして生徒指導の上位概念である「指導」とはそもそも何かについて理解をシェアしてみたい。たとえば、論集に収められている「人間は変えることができるか」(同96-102)。

教育が人間を変えられることができるかということは、じつは人間が人間を変えられることができるかという問題なのである(同96)。

上田はまずこのようにきりだす。そしてつぎのようにもいう。

人は人を変えられることができるが、それは思うようにではない。だから、相手を思うようにすることを変えることだと考えるかぎり、人間は変えられるものではないのである。・・・その変化において両者〔=教師と子ども：引用者による補足〕ともが変わるのである。多くの教師がこのことに無自覚のまま指導にとりこんでいるとすれば、それはじつにおそろしいことだ(同102)。

生徒への働きかけ、つまり教育的な営為＝指導を、「人間を変えよう」とははっきり指摘することでこそ、その厳しさを引き受けるべく教師の側にも自身のあり方についてリフレクションし、ともに変わっていくことを求めているのであり、そうした相互変化の営みにおいて、それが成り立つのだということが述べられている。

上田の哲学論集はほかにも「指導」にかんする多くの箴言に彩られる。上記に関連して次のようにもいう(「裸になれるか」、同上：114-124)。

教育とはまさに、不完全者としての教師が不完全者としての生徒にかかわるところに正しく成り立つものである。完全が不完全を教導くのではない。不完全が不完全に働きかけるのである(1990, 119、傍点は引用者)

人間を変えようとする営みにおいては、変える者自身も、そのさなかに変わることが要請されると考える上田には、生身の教師の否応無しの不完全性が前提となっている。さらにいう。

・・・教師は自信をもたねば指導はできぬと思いつつ、真剣に考えれば考えるほど自信がくずれていくのを認めざるをえない。そのくずれた自信をむりやり・・・(同120)

「プロの教師は人間を変えることができる」(同99)とも述べる上田だが、その教育のプロフェッショナル像は、自身の無謬性を信じて疑わないような教師像とは截然と区別されるもので、いま流行りのタームで言えば反省的実践家としての教師像とも共鳴する面を具えた像であろう。

3 生徒指導の定義

私たちは、酒井論文から、教育現場において日常的に使用される概念ないしは言葉である「生徒指導」が、教育的な営為を包括的に捉え臨機応変の行動へと教師を駆りたてるマジックワード＝「指導」の一環としてあること、言い換えれば現場における包括的概念である「指導」の下位概念であるということ、さらにその包括的概念である「指導」については、なるほど子どもたちの変化をもたらすものだが、そうした変化が可能であるとしたらそれは、教師から子どもへの一方的な変化ではなく、同時に教師も変化していなければならないのではないかという上田の考えを、シェアしてきた。

それでは「生徒指導に関する唯一の学会」(山口：既出)である生徒指導学会においては、生徒指導はどのようなものとして捉えられているのだろうか。その定義を確認しておこう。ここでは学会名義で公刊された概説書である『現代生徒指導論』(2015、日本生徒指導学会編著)を参照しよう。

だが実は、その中で当学会は生徒指導を直接定義していない。その代わりに文部科学省が2010年に公刊した『生徒指導提要』から定義を引用し、これを解説するという体裁をとっている。つまり、生徒指導提要では生徒指導を斯々然々のように位置づけている、と紹介するのである(2015：175)。『提要』の定義を確認するべく、その「まえがき」をみておこう。

生徒指導は、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものであり・・・学校がその教育目標を達成するための重要な機能の一つであり、児童生徒の人格の形成を図る上で、大きな役割を担っています。

一読して分かるとおり、文部科学省による生徒指導の定義は、学会主体で提出されたとしても不思議ではない。にもかかわらず、学会は概説書においてこの定義を引用紹介し解説する形をとることで自らの生徒指導の定義に代えているということは、この学問領域が文部科学省との密接な関わり(それが「定義」に関わるものであるが故に、まさに学としての根幹に関わるものであろう)を有しつつ形成されていることをうかがわせるように思われる⁹。このことを、さしあたりここでは確認しておきたい。また、この定義からは指導に当たるさなかの教師の変化の必要性について、前提されているか否かは判断することができないことも確認しておきたい。

4 本論文において「事例」を分析する際の枠組

ここまでの議論を踏まえた上で、いよいよ本論文における「事例」分析へと進むことにしたい。分析にあたって考えるべきポイントは、学問としての生徒指導学が「事例」をどのように位置づ

けているかを見ていくことで、この学問の性格の一端を仮説的に見出すことである。そのためには個々の研究における「事例」を見ていく必要があることになるであろう。

教育社会学者・新堀通也は『学問の社会学』¹⁰において、「ある学問分野が学界、さらには一般社会で独立した専門として市民権を認められるためには、知的アイデンティティと専門的アイデンティティとが必要である」(1984:12)と述べている。ここでいう知的アイデンティティとは「固有の研究対象、適切な方法論、体系化された理論、成果についての合意と評価が得られ、その社会的ないし学問的な価値が承認されるとき」に得られるものだとする。もう一方の専門的アイデンティティについては「その学問が知的アイデンティティを基礎にして制度的に承認されることによって得られる」とし、この制度化には4つの側面があるとする。

第一は、大学の中に公的な足場をもつこと、たとえば講義題目、講座、学科が作られ、専門の教授や学生ができることである。

第二は、一般の人びと、特に政府がある学問分野を評価承認し、精神的、財政的な援助を与えるようになることである。

第三は、専門研究者集団が出現し、学会を組織することである。

第四は、定期的にその学問の成果を公表する公的機関(大会など)をもち専門雑誌を発行することである。

生徒指導学は、いうまでもなく新堀のいう専門的アイデンティティのリストすべての段階を達成している。固有の研究対象が生徒指導であることを会員はおそらく共有しており、しかも前節末尾で触れたように、文科省との密接な関係も演出されている。これは新堀のいう制度化要件の二点目に鑑みるならば、重要な意味を持つことになるはずだ。そして、本論文で分析する「事例」は、生徒指導学という学問の「知的アイデンティティ」の構成要素「適切な方法論」の一角を成しているのか否か、成しているとしたらそれがどのように扱われているかということは、学問の「専門的アイデンティティ」とも密接に関連しているはずである。

以下、分析の枠組みを準備する上でまず参照したいのが、エスノグラファー・佐藤郁哉による概説書『ワードマップ フィールドワーク』¹¹である。佐藤はこの本の中で「事例研究」の章を立て、「事例研究にしるサーベイにしる、本来、対象そのものを理解しようとしているだけでなく、対象を通してもっと一般的な問題について理解を深めようとしている」(佐藤1992:99)のだと述べる。この「対象を通して」という箇所はおそらく佐藤のポイントの一つである。つまり「対象そのもの」は、主に一般的なものにアプローチする上で通過するフィルターのような役割を備えたものとして捉えられているのである。

関連して、教育社会学者・北澤毅は、古賀正義と共編した概説書¹²の総説で、想定される母集団の特質を明らかにしたり、「母集団のリアリティ(=支配的現実)に対立するローカルなリアリティ(局所的現実≒多元的現実)の存在を示すデータとして戦略」を担うものとして「事例」を説明している。この説明は佐藤の場合と基本的に同じとみてよい。一般化を目指していく「事例」である。

ただし北澤の場合は、これに加えて、「事例」という用語で「端的に『実際に起きた出来事』のこと」を指す場合があることを付け加えている。すなわち「事例」により切りだされた行為出来

事それ自体に探究すべき関心を集中させる場合があるというふうに述べている（北澤はエスノメソドロジー、構築主義的研究がこれにあたるとしている）。「実際に起きた出来事」としての事例を扱う研究をエスノメソドロジー研究や構築主義研究に代表させられるか否かは後述の議論に委ねるにしても、さしあたりこれを枠組みづくりの1つ目の軸としよう。すなわち、それは事例の指示対象の軸である。事例の指示対象が母集団を志向するものか、行為・出来事そのものを志向するものかの別が、さしあたり考えられるだろう。

次に考えるべき点は「事例」分析の担い手の側面である。佐藤の場合も、北澤の場合も、そしてじつは多くの調査法の概説書の場合も、分析や研究の担い手として、暗黙のうちに研究者をまず最初に想定している。だが、日本生徒指導学会の学会誌『生徒指導学研究』を創刊号より通読すると、少なからぬ本数の論文の執筆者として、現場教師やカウンセラー等の実務者が占めていることがわかる。そこで、「学」としての生徒指導ないしは生徒指導論の性格について、「事例」データをとおして考察しようとするこの論文に求められることは担い手にかんする側面を含めることであろう。それぞれの担い手がどういったまなざしで「事例」と向き合っているのか。これを読み解く一つの視点としては、あらためて、「当事者の視点」ないしは「行為者の視点」（志水編1998、北澤・古賀編2008）、あるいは「住民の視点」なる観点の導入が必要になってくるのではないか。「住民の視点」とは、文化人類学者クリフォード・ギアーツが『ローカル・ノレッジ』のなかで用いた用語であるが、「住民の視点」にアプローチするには「何を手段として」「いったい自分は何をやっていると彼らが思っているかを見出す」ということでしかない、とギアーツは言う（1983=1991：102¹³）。

この「視点」という観点をふまえて二つめの軸を指定するべく、（理論的には単純かつ表面的とのそしりは免れ得ないとは思いつつも）実務家と研究者という執筆者ないしは研究の担い手の類型を設定してみたいのである。ここでいう実務家とは現場教師やカウンセラー、教育委員会などで教育行政に携わるなどの人々、当事者ないしは住民として分けた類型のことである¹⁴。論文の執筆者として、もっぱら教育諸科学の研究対象として捉えられてきた実践領域である生徒指導の現場の実務家自身が少なからず登場する意味は、素朴な解釈ではあるが、オートエスノグラフィカルな「視点」の提供になる可能性があること、そしてそのことは、新堀らが提供してくれる「学問の社会学」的枠組みにおいても興味深いと言えるだろう。これと対になる概念として研究者が挙げられるわけだが、さしあたりジンメルがいう「よそ者」¹⁵などのカテゴリーを想定すればよい。もちろん実務家であり、かつ研究者でもある人物像は、こと教育学系の学問の場合容易に想定できるため—たとえば長年学校教師を勤めた後、研究者として大学に勤務する場合や教職大学院でいわゆる実務家教員として教授職に就く場合などがある—両者の線引きは難しく必ずしもクリアではないが、さしあたり論文執筆時の肩書をもとに区別することにしたい。それぞれの論文の著者は、事例を「手段として」「何をやっているのか」。

5 分析：『生徒指導学研究』における「事例」の類型学

5-1 対象論文の選定

ここでは研究対象とするデータの選別を行う。『生徒指導学研究』誌掲載の論文のうち4節でシェアした「事例」の特徴のいずれかをもち合わせたデータを含む論文が本論文の研究対象であ

る。『生徒指導学研究』の論文掲載の基本カテゴリー構成は(1)特集、(2)投稿論文(a)研究論文(b)実践研究報告があり、ほかに課題研究報告等が加わることがある。なお当機関誌は年一回発行される。

試みに創刊号から第3号まで¹⁶を、タイトルと概要にふれつつみていこう。

まずは創刊号(第1号)である。

(1)「特集」に5本の論文、(2)「投稿論文」のうち(a)「研究論文」に6本(b)「実践研究報告」に3本が掲載されている。うち「事例」は何本に掲載されているかといえば、(1)「特集」の中に清永賢二論文(2002:24-32)¹⁷が掲載されており、ここに「事例」が用いられている。そこでは、「事例」は論文の主題を解説する中で用いられているが、問題を抱えた少年の具体的行動経過等を記した人物主体の事例は、解説を具体化する役割を担っていると考えられるものである。

もう一点「事例」が用いられた論文が掲載されている。(2-b)「実践研究報告」に掲載された現職中学校教諭・阪根健二論文(2002:118-128)¹⁸である。阪根論文では、地域の教育委員会ベースで実施された「児童生徒の自主性の育成を目指した」施策の有効性を考察しており、「事例」は取り組みの紹介として掲載され、取り組みの評価はアンケート調査により行われている。

第2号ではどうだろうか。ここでは(1)「特集」に6本の論文、(2)「投稿論文」のうち(a)「研究論文」に4本(b)「実践研究報告」に2本が掲載されている。うち「事例」が用いられた論文は、(1)「特集」に安島智子論文(2003:6-16)¹⁹があり、心理療法の事例が紹介されている。上杉賢士論文(2003:17-26)²⁰も「特集」カテゴリーの論文である。海外視察の報告として事例が紹介されている。鹿嶋研之助・加藤俊悦論文(2003:36-44)²¹では不登校理解と不登校予防に関する小中連携実践の事例が紹介されている。猿渡正利論文(2003:45-53)²²と天井勝海論文(2003:54-65)²³では、それぞれ学校全体(本校という記し方で登場する)の不登校問題への取組事例が紹介されている。

(2-a)「研究論文」に八並光俊論文(2003:99-109)²⁴が掲載されている。問題行動生徒へのチーム援助体制の刷新について、開発したデータベースシステムの効果検証をする内容だが、取り組みの全体像と検証の文脈で事例が用いられている。

第3号の場合、(1)「特集」に4本の論文、(2)「投稿論文」のうち(a)「研究論文」に2本(b)「実践研究報告」に4本が掲載されている。うち「事例」が用いられた論文は、(1)「特集」に掲載された明石要一論文(2004:7-15)²⁵がある。ここでは社会体験活動の一環として行われた山村留学の体験者に実施した聞き取り調査事例が紹介されている。青木一論文(2004:28-36)²⁶は勤務する中学校における社会的体験の取り組みを紹介し、取り組みを経ての所感が紹介されている。新井立夫論文(2004:37-46)²⁷は勤務する高等学校での生徒指導改革の事例を紹介するものである。

(2-a)「研究論文」カテゴリーには羽間京子論文(2004:48-57)²⁸が掲載されており、現職教員へのカウンセリング研修の事例と分析が行われている。また続く吉田茂昭・八並光俊論文(2004:58-67)²⁹では、問題行動を起こす生徒への継続支援の事例をデータとした分析が行われている。

(2-b)「実践研究報告」に掲載された木内隆生論文(2004:70-79)³⁰は勤務する高等学校の生徒が防災教育活動を通して向社会性をいかに醸成するかについての事例を、アンケート調査をもとにした分析によりまとめている。スクールカウンセラーの瀬戸美奈子論文(2004:80-89)³¹は不登校生徒への家庭訪問を通じた支援事例をデータとして、支援法の振り返りと考察をおこなっている。田中將之論文(90-99)³²は勤務する定時制高校で実施したピアサポート活動の事例をもとに、

広範囲の応用可能性等について論及している。長谷川聖子・葛西真記子・賀川昌明論文(2004: 100-109)³³は、長谷川が勤務する小学校の事例として、授業において実施した「体ほぐしの運動」が自尊感情にもたらす効果の心理学統計による分析を行っている。

5-2 類型学的分析の試み

ここでは前項で選定した対象論文を4章で述べた事例の指示対象軸と担い手軸からなるマトリクスを作成し(表1)、類型化していこう。

表1 担い手と対象の類別

	一般化	行為・出来事それ自体
実務家	I	II
		阪根2002、猿渡2003、天井2003、鹿嶋・加藤2003、青木2004、新井2004、吉田・八並2004、木内2004、瀬戸2004、田中2004、長谷川・葛西・賀川2004
研究者	III	IV
	清永2002、安島2003、上杉2003、明石2004	八並2003、羽間2004

大づかみに捉えるならば、創刊号から第3号までの機関誌より分析対象としてとりあげた「事例」を扱った論文の多くは、表1の類型のうち、II(「実務家」—「行為・出来事それ自体」)あるいはIII(「研究者」—「一般化」)に当てはまるものであった。このことは何を意味しているのだろうか。

第II類型に位置づけうる諸研究は、教師やカウンセラーといった実務家によって執筆された「事例」であり、自らの本務校での取り組みやカウンセリング実践の経過を、現場から報告すること、成果として提示することに主眼が置かれている。つづく第III類型の論文は、特集論文によく見られたタイプで、何らかの形、たとえばフィールドワークやインタビューを介して執筆者が実践現場から事例を得るものだが、執筆者が読者に伝えようとする主題を具体化して示すための素材として事例が用いられていると言える。

ここで図1をみてほしい。

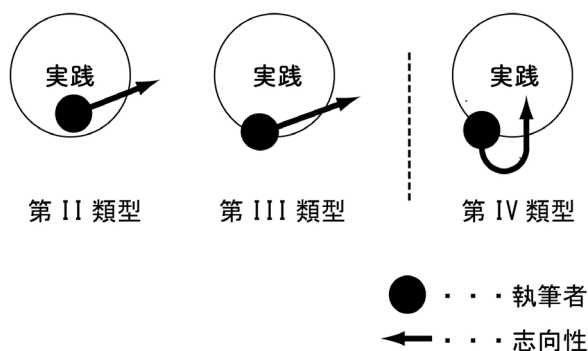


図1 類型別研究の志向性

これはいま述べてきたことをモデル化したもので、各類型の論文における執筆者とその志向性について示している（機関紙においてほぼ実在しない類型Iは省略した）。執筆者は黒丸で示しているが、第II類型の場合、執筆者である実務家が自らの実践について執筆するという意味で、実践を示す白丸の内側に図示している。執筆者の志向性にかんする矢印は、もっぱら実践現場の取り組みを内側から外側に対して発信する点にあることを図示している。

第III類型の論文は、研究者がフィールドワークやインタビューによって実践現場に半ばかわりを持っていること（しかも実務家に対して執筆者が直接・間接の指導関係にあることも少なくないものと推測される）を図示するために、黒丸の一部を、実践現場を示す白丸に重ねている。執筆者の志向性にかんする矢印は、ここでも実践現場の内側を媒介した上で、外側に対して向けられている点に特徴があることを図示している。

なおここで第IV類型の論文についてもみておこう。じつは表1からも分かるとおり、これは、（少なくとも創刊号から第3号までの）『生徒指導学研究』には2件しか見当たらなかったが、本論文において冒頭で参照した酒井論文はここにあってはまると考えられる。酒井は参与観察やインタビューを通して実践現場に関わりを持ちつつ、現場での行為・出来事のある種の特徴を記述し、対象化することを志向している。黒丸から出た矢印が実践を示す白丸にUターンするように戻っているのはこの点を図示したものである。第III類型の論文群と同じく研究職にあるものが主として執筆するカテゴリーであるが、そのあたりに違いが認められる。

第II類型、第III類型の論文が多いことは、生徒指導学が「現場志向的制度化」を目指しているであろうことと関係が深いはずである。新堀（1984：15）は「学問の現場志向的制度化は、当該学問が『現実』を扱い『現場』の問題の解決に貢献しうる程度、いわば『実学』度によって異なる」と述べるが、生徒指導学がこのような実学志向をそなえていることは、これらの類型の論文が誌面に多く採択ないしは掲載されていることにも表れている。その意味で生徒指導学会は、現場実践のいわゆる「優れた取組」（Good Practice; GP）³⁴を発信する媒体としての役割、そのためのエンパワメント・エンカレッジメントを役目とすることを積極的に引き受けようとしているのだろう³⁵。そして「事例」は、そうした発信のための中心的媒体として、選び出された時点で、すでにポジティブな価値を帯びることになるのではないか³⁶。

対して第IV類型の研究は、このような形で第一義的に「事例」を外部への発信のツールとは捉えない。むしろ発信する主要な宛て先は「現場実践」（＝内側）である。通常、たしかに質的研究においては、現場にとっての「よそ者」たる研究者が現場（＝内側）から知見を提供してもらい分析するが、その成果をデータ提供者に報告することが近年特に重視されているとも言われる。このことを知見（＝研究成果）の現場への“還元”^{フィールドバック}と言いつつあらわすことが一般的である。そして“還元”できるかどうかということは質的研究に独特の妥当性基準として用意してきた方法論³⁷ともいべき側面をも含んでいる。

5-3 変わる「事例」の位置

ところで生徒指導学会が編集した概説書『現代生徒指導論』（2015：178）では、事例研究は次のようなコンテキストで登場する。

・・・生徒指導の実践や経験をどのようにして省察することができるのであろうか。ある教職大学院の実践例を挙げて説明したい。その教職大学院では、学校現場での実践に役立つ児童生徒理解や仲間と協働したり問題を解決したりできる実践力の習得を目指し、「事例研究法」を取り入れて一貫した教育指導をしている。具体的には、受講者が事例をまとめ発表することによる自己省察、事例に関する情報を分析、整理することによる見立て、教員と院生の協働での集団討議による実践の検証と問題解決の検討を反復演習する。・・・

当たり前の指摘と思われる向きもあろうかと思われるが、ここで「事例」は、基本的に事例研究会ないしは検討会の資料だということはポイントの一つであろう。引用にも示されているように、ここでは事例研究会ないしは検討会は教職大学院における教育の一環として行われているということである。また、かの『生徒指導提要』に記されているのは、実務の一環としての検討会である。「第4節 児童生徒理解の資料とその収集」の「3 資料収集の方法」、すなわち観察法、面接法、質問紙調査法などとともにその六番目の方法として「事例研究法」が挙げられる（傍点は引用者による）。

(6) 事例研究法 児童生徒の蓄積された事例を基に理解を深めていく方法です。この事例は、日々の観察記録、面接記録、調査結果、他の機関などからの情報を基に構成されます。これは児童生徒の資料・情報の共有を通じた、学校の組織的な生徒指導の促進を目的としています。ある児童生徒について、複数の教員が持ち寄った資料を分析・検討して適切な指導を考えることとなります。

この方法は、事例研究会を開き、問題を共有することが基本となります。主な手法として、シカゴ方式（短縮事例法）、インシデント・プロセス法などがあります。

つまりこういうことである。生徒指導学においては、「事例」はあくまで「事例研究会」、すなわち実践現場ないしは現場志向の教育の場における検討資料であるから、「事例」を用いた論文それ自体は、近年の質的研究（本論文でいう第IV類型の論文）に課せられる“還元”は見かけ上あられもないままで良い、つまり基礎資料の報告ないしは発表で良いということになるだろう。

対して、研究者によって「事例」が用いられるエスノグラフィックな研究の場合、たとえば「臨床的学校社会学」を主唱する志水（1996：65）³⁸によっては、新たに次のようなことが留意されるべきこととして言われている

現場へのフィードバックは、せいぜいが研究報告書や論文の発表会・合評会を行うといった限定的・儀礼的なものにとどまることが多かった。しかしこうした現状は改められなければならない。まず、報告書や論文に、「現場への提言」的なセクションを設ける努力が払われなければならないだろう。それが、現場に対する研究者のモラルであると筆者は思う。

ここでポイントとなるのは引用の後段「・・・報告書や論文に、『現場への提言』的なセクションを設ける・・・」云々の箇所である。

つまり両者において、研究における「事例」の位置づけは確実に異なっている。

志水論文も掲載されている日本教育社会学会の機関誌『教育社会学研究』に対して当の志水は「事例」(およびその分析)に加えて、それを扱うコンテクスト(評価、コメント、提言などを含む)も論文中に含めることを推奨している。そうした努力が払われなかったことに批判的に言及している。

ところが少なからぬ執筆者が実務家であるところの『生徒指導学研究』では、むしろ「事例」を扱うコンテクストは含まれず、論文中の「事例」は、多くの場合、いわば基礎資料の報告のままである(なお冒頭で引用した上田に照らして言えば、そのほとんどの報告には指導に際して教師等実務家サイドの変化は描かれない)。そうした「事例」の扱われ方にこそ、生徒指導学会の学としてのポジティブな性格の一端が示されている。つまり「事例」は会員相互の実践研究的交流のための素材で良い。

生徒指導学会・会長³⁹による学会ホームページにおける「挨拶」にもあるように、生徒指導学会は研究者や実務家、行政官らの交流が目的となっているがゆえに、「事例」もまた交流のための素材で良いと考えられるのである。機関誌に掲載された論文における「事例」の位置は、論文、そしてさらには機関誌を取り囲む知的・実践的コミュニティのなかで彫琢されることが第一義的に期待されるのであり、またそうしたコミュニティとしての価値が生徒指導学会の学会としての価値なのではないか。図1でいうところの第IV類型の論文における研究者の志向性が実践事例の内側へと向かう図を示したが、そのとき論文で含意される反省性(志水のいう「現場への提言」などを含む)は、理論社会学者シルズのいう「知的活動の制度化とは、この活動に携わっている人々の比較的密接な相互作用」(注16を見よ)、より具体的には学会大会等の場における対面的相互作用において論文テキストの外部でもたらされるのかもしれない。先に引用した、新堀の『学問の社会学』でいう学問の知的アイデンティティのうち、「成果についての合意と評価」は、こうした“コミュニティ中心主義”⁴⁰とも言える、実学度が高いと考えられる学会に特徴的なあり方の中で達成されるのではないか。また、上田のいう意味での、教師も変わる指導の探究も、そうした学会のコミュニティーのあり方において成し遂げられているのかもしれない。

註

- 1 山口満2002「〈発刊のことば〉『生徒指導学研究』第1号の発刊にあたって」日本生徒指導学会編『生徒指導学研究』(創刊号)学事出版、p.3。
- 2 デュルケーム、E. 1922(1976佐々木交賢訳)『教育と社会学』誠信書房、1973麻生誠・山村健訳『世界教育学名著選4 デュルケーム 道徳教育学』
- 3 Becker, H. S. 1967 'Whose Side Are We On?' "Social Problems," Vol.14, No.3, pp. 239-247、新堀通也編著1984『学問の社会学』有信堂高文社
- 4 人類学者・田辺繁治は『生き方の人類学：実践とは何か』(2003、講談社現代新書)の冒頭で、「人類学では、社会的に構成され、慣習的に行われている」行為や活動を実践と呼ぶが[社会学の場合も同様である：引用者注]、日本語でいうところの実践には「より自覚的な決断と反省的志向をそなえた」営みという含意があると述べている。本論文では、この領域で重視される「実践」ないし「実践性」がどういうことかについても後段で議論していく。
- 5 酒井朗1998「多忙問題をめぐる教師文化の今日の様相」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー：学校現場のいま』嵯峨野書院、pp.223-248
- 6 上述の「行為者の視点」の「行為者」にあたる。
- 7 サール、J. R. 1969(1986坂本百大・土屋俊訳)『言語行為』勁草書房。

- 8 上田薫1990「人間は変えることができるか」pp.96-102および「裸になれるか」pp.114-124、『人間のための教育』（国土社）所収。
- 9 単に『生徒指導提要』の公刊が先んじていたという理由だけではないと思われる。
- 10 注3を見よ
- 11 佐藤郁哉1992『ワードマップ フィールドワーク』新曜社。日本語で公刊された質的調査法の概説書の先駆けである。
- 12 北澤毅・古賀正義編2008『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社
- 13 ギアーツ, C. 1983 (1991 梶原景昭・小泉潤二・山下晋司・山下淑美訳)「住民の視点から一人類学的理解の性質について」『ローカル・ノレッジ』岩波書店、pp.97-124。
- 14 学会長の森田洋司が学会ホームページで語る次の挨拶にも端的に事情が記されている。「日本生徒指導学会は、平成12年に設立されました。会員は、教育学・心理学・社会学・倫理学などの「学問的な立場」の人々、生徒指導・道徳・特別活動・カウンセラーなどの「教育実践の立場」の人々、教育委員会・センターなどの「行政的立場」の人々から構成され、お互いの成果の交流と共有を通じて、わが国の生徒指導に関する理論の構築及び実践的指導方法等の発展に向けて活動を続けてきました。」(<http://www.jagc.jpn.org/JAGC.html> 2018年11月アクセス)
- 15 ジンメル, G. 1908 (1999北川東子・鈴木直訳)「よそ者についての補論」『ジンメル・コレクション』ちくま学芸文庫、pp.248-259。ジンメルはここで次のようにいう。「よそ者はその根本からして、集団の特異な構成要素や一面的な傾向には固定されていないため、これらすべてに「客観性」という特別な態度をもって向き合っている。・・・客観性は、また自由と言い換えることもできる。客観的な人間は、与えられた事象をどのように受け入れ、理解し、吟味すべきかを彼に先立って決定しているようないかなる固定観念にも拘束されない。この自由によって、よそ者は身近な関係をもあたかも鳥瞰的に体験し、扱うことができる」と述べる(pp.252-253)。本論文においては、研究者カテゴリーの執筆者をジンメルのいう「よそ者」として位置づけることにより、実務家の執筆者の備える「住民の視点」との対置を成り立たせたいと考えている。
- 16 科学社会学の草創期を彩った研究者の一人であるロバート・マートンは『科学社会学の歩み』（1977＝1983成定薫訳、サイエンス社）の冒頭で理論社会学者エドワード・シルズの論文から次の一節を引用し、議論のきっかけにしている。生徒指導学会の初期段階の機関誌には、シルズの言うように「知的活動が大きな成果をもたらす側面はどのように現れているのだろうか。

或る知的活動の制度化とは、この活動に携わっている人々の比較的密接な相互作用のことであり、と私は考える。この相互作用は構造をもっている。すなわち、この相互作用が密接になればなるほど、この構造の中に、評価、入会許可、昇進、(研究費などの)配分などを決定する機構が整備されてくるのである。或る知的活動が高度に制度化されているということは、教育-管理機構が整備されているということの意味しているわけである。この教育-管理機構が、ここに入って来ようとするものを厳しく審査し、業績を評価し、その業績に見合う便宜、チャンス、褒賞——たとえば、研究、教育、調査、出版、任用その他——を配分する。また制度化に伴って、その活動に対して外部から支援を受けるようになるし、その活動の成果が、広く受容され利用されるようになる。或る知的活動は、あらゆる面で等しく制度化される必要はない。[シルズは用心深く次のように結論する。] 知的活動が大きな成果をもたらすのは、その制度化の初期の段階だけであることを記憶に留めておかねばなるまい。(マートン同書pp.8-9からの重引)

- 17 清永賢二2002「非行学的視点から見た生徒指導問題の今日的課題」『生徒指導学研究』創刊号、pp.24-32
- 18 阪根健二2002「マイスクール・マイフレンド プロジェクト (MMP) について」『生徒指導学研究』創刊号、pp.118-128
- 19 安島智子2003「臨床心理学の立場から」『生徒指導学研究』第2号、pp.6-16
- 20 上杉賢士2003「カリキュラム論からのアプローチ」『生徒指導学研究』第2号、pp.17-26
- 21 鹿嶋研之助・加藤俊悦2003「中学校における不登校を理解する」『生徒指導学研究』第2号、pp.36-44
- 22 猿渡正利2003「中学校における不登校問題への取組み」『生徒指導学研究』第2号、pp.45-53
- 23 天井勝海2003「新しい学校づくりへの挑戦」『生徒指導学研究』第2号、pp.54-65

- 24 八並光俊2003「三次的援助サービスのためのチーム援助データベースの開発とチーム援助体制の改善効果に関する研究」『生徒指導学研究』第2号、pp.99-109
- 25 明石要一2004「今、なぜ社会的体験学習が必要か」『生徒指導学研究』第3号、pp.7-15
- 26 青木一2004「社会的体験と生徒指導—中学校教育の視点から—」『生徒指導学研究』第3号、pp.28-36
- 27 新井立夫2004「『生きる力』と『人間力』を育む生徒指導について—進路活動(社会的体験)を中心とした視点から—」『生徒指導学研究』第3号、pp.37-46
- 28 羽間京子2004「生徒指導に生かす現職教員向けのカウンセリング研修について—児童・生徒理解のためのロールプレイ法—」『生徒指導学研究』第3号、pp.48-57
- 29 吉田茂昭・八並光俊2004「問題行動生徒への短期的チーム援助の教育効果に関する研究」『生徒指導学研究』第3号、pp.58-67
- 30 木内隆生2004「高等学校の健康安全行事に関する実践的研究—避難訓練時の救助活動を中心として—」『生徒指導学研究』第3号、pp.70-79
- 31 瀬戸美奈子2004「進路形成に着目した不登校生徒の支援過程—家庭訪問による中学生への支援事例から—」『生徒指導学研究』第3号、pp.80-89
- 32 田中将之2004「年輩生徒による教育支援システム導入の試み—生徒の多様性を活かしたピアサポート活動—」『生徒指導学研究』第3号、pp.90-99
- 33 長谷川聖子・葛西真記子・賀川昌明2004「『体ほぐしの運動』による人間関係づくりの実践—『体ほぐしの運動』の心理的効果について—」『生徒指導学研究』第3号、pp.100-109
- 34 GPは大学の今を語る上でのキーワードの一つである。詳細は文部科学省のホームページより「GPとは」の項を参照(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp/001.htm)
- 35 注14で引用した生徒指導学会ホームページの「会長挨拶」後段で、会長の森田は「いじめ、不登校、非行、暴力行為などへの対応や研究に関心のある方々、あるいは広く今日の子どもの人格形成、進路形成、学力向上等の諸問題に関心のある方々が、本学会のこのホームページや学会活動を通じて交流を深め、わが国の教育実践がより一層充実していくことを願ってやみません。そのためには、これからも、現場の先生や行政の方々が主役となり、研究者の方々との協働・協創を進めていくことが大切だと考えています」と述べているが、ここに同学会の実学度の高さが端的に示されている。
- 36 レイベリングセオリーの創始者である社会学者ハワード・ベッカーは1967年の論文『Whose Side Are We On?』(注3参照)の中で、いかなる者であろうとも研究の過程で生じた共感を完全に排除することはできないのであり、特定の価値に与するか否かを議論する愚を嘆く。その代わりに「誰の立場に立つべきかという問いに置き換えて議論するべきなのではないか」(Becker, H. S. 1967 : 239)と主張する。この問いかけと提案は、科学ないしは学問の(学会の)成り立ちを社会学的に分析しようとする上でも適用可能であり、実践現場の取り組み側に立つこと、しかもそこにエンパワーするようにかかわることは、学術コミュニティとして学会が選びとることができる選択肢の一つといえるだろう。
- 37 志水宏吉が「筆を鈍らす」戦略(志水[1998]2004:20-1)、「友情の方法論」(志水2002:38)と名づけているものはその例である。前者は、フィールドに根ざす問題について「鋭すぎる筆」すなわち「当事者がカンカンになって怒るようなテキスト」としてまとめるのではなく、「時間をかけて鈍らせた筆」によって「教育の『真実』を捉え」ようとする戦略であり、後者は「研究者とキー・インフォーマントとの間に結ばれた、研究の論理を超えた、深い個人的きずな」すなわち「当事者との良好なラポール」を取り結ぶというものである。志水宏吉[1998]2004「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性—『臨床の知』の生成に向けて」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー 第4版』嵯峨野書院、pp.1-28。志水宏吉2002「学校を『臨床』する—その対象と方法についての覚書」近藤邦夫・志水宏吉編『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、pp.15-47。
- 38 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、pp.55-67
- 39 なお会長の森田洋司は教育社会学者である。
- 40 そしてかりにこうした観点に立ってみると、上述の志水論文の立場は研究者と実務家の二分法を堅持しつつ、「事例」の取り扱いを論文ないしは文書の中で完結させる、いわば「論文中心主義」、「論文完結主義」とでも呼べるものなのではないか。