

教師が学校を研究するということ —研究者と実践者の二重の役割に注目して—

小西 尚之*

Teachers' Research in Schools —Focusing on the Double Role as Researchers and Practitioners—

Naoyuki Konishi*

Received December 9, 2013

Abstract

In this paper, I explore the methodology of teachers in their double role as researchers and practitioners studying educational systems and school issues. Initially, I analyze the role of teachers who do research in schools. Next, I examine the “duality” of the “self” based on G. H. Mead’s concept of the “social self”. Then I point out the problems teachers face when they do field studies in schools and conduct interviews of students and fellow teachers. Finally, I discuss the significance of teachers in their capacities as researchers and practitioners.

1. はじめに

本稿は、研究者と実践者の両方の役割を担う教師が学校研究を行う意味や方法を整理し、教師による学校研究の限界を踏まえた上で、その可能性を探ることを目的としている。筆者はかつて高校教員として勤務しながら、勤務校においてフィールドワークを行ったことがある。調査対象校の在學生や卒業生、教師に対するインタビューや資料収集などを行ううちに、様々な葛藤やジレンマを経験した。現在はフィールドを離れているが、かつて直面した研究者と実践者の「二重の役割」から生じると考えられる様々な問題について、自らの経験と社会学や隣接分野の議論を参考に改めて考えてみたいと思う。

教師としての勤務経験もあるアメリカの教育経営学者アンダーソンらによれば、実践者は現場で実践的な知識を生み出すと同時に、大学の研究者が作り出した知識の「受動的な受容者 (passive recipients)」と見なされてきた (Anderson et al. 2007, p.5)。これは、学校現場の「実践の知 (practical knowledge)」と大学の「正式の知 (formal knowledge)」の対立と関係し、「実践的な研究 (practical inquiry)」は「正式の研究 (formal research)」に比べると「二流の地位 (secondary status)」にあるとされてきた (Anderson et al. 2007, p.38)。つまり、実践者である教師は、研究する側ではなく、研究される側、もしくは大学などの研究者の研究

*未来創造学部 Faculty of Future Learning

成果を一方的に受け取る存在とされてきたのである。

さらに、アメリカの教育社会学者ハリナンによれば、研究者と実践者の両方の側が、「実証的研究 (empirical research) と教育学的実践 (pedagogical practice) の間に存在する隔たりに不満を持っている」(Hallinan 1996, p.131) という。つまり、研究者の側からは「研究成果が学校現場の人たちによって無視されるか、誤って解釈されている」という不満がある一方、実践者の側は「多くの研究が理解しがたく (incomprehensive)、自分たちの関心と無関係だ (irrelevant)」と主張しているのだ (Hallinan 1996, p.131)。ハリナンは、「研究者と実践者の橋渡しをするような人」、つまり「様々な情報を持つ仲介者 (entrepreneur)」が必要だとしている。仲介者の役割は、「研究成果を理解し、正確に評価するとともに、実践者が学校改善のために利用できるよう上手くまとめる」ことである (Hallinan 1996, pp.133-134)。精神病院でのフィールドワーク経験を持つ宮本真巳も「社会学に関心を持つ臨床家は、社会学者の問題提起を正確に受け取って、臨床の現場に根づかせていく役割を取ることができる」(宮本 2001, 48 頁) とし、研究と実践の橋渡しをする役割を臨床家に期待している。実践者である教師が学校で研究を行う場合、このような役割が期待されるのではないだろうか。しかしながら、実践者でもある教師が自分の職場で研究活動を行う時には、様々なジレンマや葛藤が考えられる。

以下では、まず教師が学校を対象に調査・研究しようとする際に生じる役割の「二重性」について確認した上で (第 2 節)、ミードの「社会的自我」論における自己の「二重性」について検討する (第 3 節)。次に、教師が学校でフィールドワークをしたり、生徒等にインタビューをしたりする場合に考慮すべき問題点を整理する (第 4 節)。最後に全体の議論を踏まえ、教師が役割の「二重性」を背負うことの意義について言及したい (第 5 節)。

2. 役割の二重性

教師が自分の学校を調査したり研究したりする際には、役割の「二重性」が問題となる。つまり、学校という組織の構成員である「実践者」としての役割と、組織である学校を研究対象とする「研究者」としての役割である。前者をインサイダー、後者をアウトサイダーと表現することもできる。教師が学校研究を行う場合、「研究される」側に所属するとともに、「研究する」立場にも立つ、という不思議な状況に置かれるのである。

このような立場の「二重性」については、医療の現場でフィールドワークを行う看護学研究者からの指摘が参考になる。精神科病院で看護師としてフィールドワークを行った松澤和正によれば、医療現場で研究を行う医師や看護師も、「みずから対象でもあり参与観察者でもあるという立場の二重性を当初から背負っている」(松澤 2008, 30 頁) という。また、看護師経験を持つ小宮敬子も精神病院で研究者として参与観察を行っているが、「看護師であるフィールドワーカーが病院に入って直面するのは、『あなたは一体何者なのか』という問いである」(小宮 2000, 221 頁) と、実践者と研究者のアイデンティティの揺らぎの問題を指摘している。これは、医療者に限ったことではなく、学校現場で研究活動を行う教師にも当てはまる問題であろう。

さらに、社会学や心理学の立場からの報告もある。野口裕二は臨床社会学の立場から、『現場』で参与観察をしたことのある人ならだれでも、『自分は一体ここで何をしているのか』という深刻な問いに直面したことがあるはずであると、研究者と実践者の『二足のわらじ』に引き裂かれる経験』について指摘している。野口によれば、さらに参与観察を困難にさせるのは、フィールドワークの経験を「社会学の世界 (社会学者のコミュニティ)」と「フィールド (現場の人びと)」の両方に持ち帰らなければならない点である (野口・大村 2001, iii -

iv頁)。また、心理学者の宮崎清孝は、「科学者が実践を対象として研究しようとするとき、矛盾する二つの態度をとる必要がある」という。つまり、「研究者として、彼は実践を対象とし、分析的な態度でそれに臨む」と同時に、「彼は実践とそれを作り出す実践知に『浸る』ことが必要である」¹⁾というのである(宮崎 1998, 91 頁)。社会学者の鶴飼正樹もひとたび実践者の1人として現場に入ってしまうと、「通常のフィールドワークをやっている余裕はもはやない。むしろ、フィールドワーカーという役割を演じることにのみこだわっている、見えるものは限られてくる」と実践者の目を優先しようと「開き直った」経験を語っている(鶴飼 2004, 87 頁)。このように、実践者である教師が現場でフィールドワークを行う際には、フィールドに「浸る」ことや「開き直った」²⁾りすることも必要なのではないか。

また、アメリカの文化人類学者テッドロックは、文化人類学には歴史的に4つの調査者の類型が存在するという。すなわち、「素人の観察者(amateur observer)」、「観念的な文化人類学者(armchair anthropologist)」、「プロのエスノグラファー(professional ethnographer)」、「現地化したフィールドワーカー(“gone native” fieldworker)²⁾」の4タイプである(Tedlock 1991, p.69)。そして、フィールドワーカーはどれか1つではなく、むしろ4類型を組み合わせ、最終的には「現地化(“gone native”)」まで行かなくとも、「2つの文化を併せ持つ(bicultural)」存在になるとしている(Tedlock 1991, p.82)。

この点に関して、自ら精神科の病棟で看護師としてフィールドワークを行った松澤は、『構成観察者』としての臨床看護師は、臨床学的なエスノグラファーの不適合者というよりその不可欠な条件として深く現場にかかわり、なかば『埋没』する中で、そこから『帰還困難』となった有望なエスノグラファーである(松澤 2008, 35 頁)と現地化することを肯定しながらも、次のように警告する。

「完全な『帰化』のみを志すのならともかく、『帰れない』人類学者も先の有望なエスノグラファーとしての『帰れない』臨床看護師も、少なくとも方法的な『帰還』を果たす必要があるのだろう。そうしなければ、遠い異文化同様、臨床の深部にある真に重要で困難な現実や問題は、意識され特定され言葉を与えられることもなく、ただ繰り返される日常として霧散してしまう」(松澤 2008, 35 頁)

そして、「自分と異なる世界を訪ね理解しようとするエスノグラファーのあり方からすれば、すでに私たち看護師は、自らの世界に埋没したまま『帰れない』不幸な(?)エスノグラファー」であるとしながらも、「だからこそ、看護師みずからが、同時に、外からやって来たエスノグラファーとしての意識を、多少なりとも持つこと」の重要性を指摘している(松澤 2008, 66 - 67 頁)。

学校における実践者も常にこのように「現地化した(“gone native”)」研究者になってしまう危険性を持つ。スクールカウンセラーと研究者という二重の役割を背負って中学校でフィールドワークを行った落合美貴子は、「片足をその世界に置きつつ、片足をその世界の外に置く『曖昧な位置取り』が重要である。現地の人と同化してしまうと、彼らと同様にあらゆる事象が当然のこととなってしまう、意味を掬い取ることができなくなる」(落合 2009, 206 頁)という。さらに、研究者としてニューカマーの子供たちに関するフィールドワークを行った清水睦美は、「積極的にフィールドに関わろうとする研究者」に対しては、「実践者であって研究者でない」と見なされ、「あっちへ行ってしまった人」と表現されることもあったという。実際に清水自身も積極的にフィールドに関わるようになると、「あっちへ行ってしまったら、研究者として使いものにならなくなるよ」と忠告を受けたと告白している(清水 2009, 224 頁)。研究者側のコミュニティから見れば、「現場」に近づきすぎるとは、研究者として「帰還困難」(松澤 2008, 35 頁)となる可能性もある危険な行為にも映るのである。

以上のように、研究者側から見ても、あるいは実践者（臨床家）側から見ても、フィールドとの距離のとり方は大変難しい問題である。いずれの場合でも、自分という存在を客観的に見つめる視点が必要なのではないか。そこで、次節ではミードの「社会的自我」論を取り上げ、社会学において「自己」の存在がどのように捉えられてきたのかを確認しておきたい。

3. G.H.ミードの「社会的自我」論

前節では研究者と実践者の両方の役割を背負うフィールドワーカーの「二重性」についての諸議論を整理した。これまで見てきたような、自己の存在が二重の立場に引き裂かれる問題に関して参考になるのが、アメリカの社会学者ジョージ・ハーバート・ミードの「社会的自我」論である。以下ではミードの自我論について検討することによって、現場で研究者と実践者の「二重の役割」を背負う教師の立場を考察する参考としたい。

ミードは自我を「I」と「me」の2つの側面から論じている。ミードによれば「I」とは「他者の態度に対する生物体の反応」であり、「me」とは「他者の態度（と生物体自体が想定しているもの）の組織化されたセット」である（Mead 訳書 1973, 187 頁）。不確定で個人的、主観的な自我である「I」が、他者の態度に反応する。その他者の態度を採用するのが社会的、客観的な自我である「me」である。自我とは「本質的に、こういうふたつの識別できる側面をとめないながら進行していく社会過程」（Mead 訳書 1973, 190 - 191 頁）である。つまり、自我とは固定的な存在ではなく、経験的な過程なのである。このように考えると、学校や教室で研究を行う教師の立場も理解できる。彼らは「実践者」（＝「I」）として生徒や他の教師に対応する。その周りの他者の態度を採用するのが「研究者」（＝「me」）としての教師である。

また、社会学者の浅野智彦は、このようにミードが自己を「主我（I）」と「客我（me）」という2つの側面に分けて考えたのは、自己とは「他者との関係（対他関係）」でありかつ「自分自身との関係（対自関係）」であるという2つの認識を持っていたからだとする（浅野 2001, 140 頁）。そして、自己がこの2つの側面を持つということは、「自己が主我と客我との間の相互作用あるいは対話という形をとって成り立っているということ」だと指摘している（浅野 2001, 140 頁）。浅野によれば、『自己』とは何らかのスティックな実体であるというよりは、I と me との間に絶えず距離がうがたれ、両者が絶え間なく差異化していくようなプロセスそのものを指している」のである（浅野 2001, 248 頁）。このように、教師だけではなく、あらゆる自己がすべて「二重性」を帯びているのだ。

さらに浅野の言葉を借りながら、ミードの「主我（I）」と「客我（me）」の違いを明らかにしていこう。まず、「客我（me）」とは「人（自己）が自分に対する周囲の人々の反応や態度を学び取り、それを自分自身の内側に一つの視点としてまとめあげたもの」であり、「自分の行為を内側から見つめ、評価するものであり、いわば『内なる他者』」である（浅野 2001, 140 頁）。それに対して、「主我（I）」とは「そのような客我を前提にして、あるいはときにそれに対抗して反応するもの、すなわち『行為の担い手』」である（浅野 2001, 140 頁）。そして、「両者は相互に他を前提としている」という（浅野 2001, 140 頁）。というのは、一方で「客我とは主我の行為に対する他者の反応が取り込まれたもの」であり、他方で「主我の行為とは客我の視点に対してなされるもの」であるからだという（浅野 2001, 140 頁）。このように浅野によれば、「主我（I）」と「客我（me）」は、互いの存在を不可欠とする、役割や性格が異なる「自己」の両側面ということになる。

しかし、社会学者の安川一は、ミードの「主我（I）」に対する「客我（me）」の優位性を指摘する。安川も浅野と同じように「『I』と『me』も協調関係、相互依存関係にある」としなが

らも、『I』はそうした関係のもとに進行する内的過程に一面として現われるにすぎない(傍点著者)とする(安川 1984, 122 頁)。さらに、安川はミードの「自己 (self)」概念について、「生物学的、衝動的、それゆえ盲目的で非限定的な『I』と「検閲官たる社会的『me』との「緊張・葛藤を内包している点」において重要であると指摘する(安川 1984, 122 頁)。そして、『me』はパースペクティブとして語られる対象としての self そのもの」とする一方、『I』は背後にいる」と位置づける。ミードにとって、『I』は実際の過程でありつつもなお架空の存在」であり、『I』と『me』は存在論的に異なる位相に属している」という(安川 1984, 130-131 頁)。つまり、「我々は『me』の世界に生きている」のであり『me』として状況を定義し、『me』として自らを捉え、『me』としてふるまう」のに対し、『I』は、この世界の背後に流れる直接には知り得ない経験の推移」に過ぎないというのだ(安川 1984, 131 頁)。そして安川は、「self は、行為の中で絶えず再構成され新たな構造を与えられる自分の世界——様々な『me』の世界である」と結論づけている(安川 1984, 131 頁)。このように安川によれば、自己の中心はあくまでも「me」であり、「I」は「背後」にあるか「架空」の存在となる。

以上、本節ではミードの「社会的自我」論について検討してきた。ここまで見てきたように、「I」と「me」の概念については後世の社会学者たちにとっても「本質的であって、かつ語りえない領域にあるもののひとつ」とされている(山本 2012, 1 頁)。本稿の文脈で重要な点としてここでは、「自己 (self)」とはもともと「主我 (I)」と「客我 (me)」の「二重性」を帯びた存在だという考え方が、G.H.ミード以来の社会学的自己論の伝統だということだけ指摘しておきたい。

本節で見てきたように、ミードの「社会的自我」論、とりわけ「I」と「me」の概念は、教師が研究者と実践者という「二重の役割」を担う際に参考となる視点である。現場で研究を行う教師は、個人的、主観的な自我である「I」と社会的、客観的な自我である「me」の2つの視点を持つことが必要であろう。次節では、実際に教師が現場でフィールドワークやインタビューを行う際の方法論について整理しておこう。

4. フィールドワークにおけるインタビュー

教師がフィールドワークを行う時に、最初に考えられるのは自分が勤務する学校、つまり自分の職場をフィールドにすることである。そのような場合、「研究しようとするずっと以前からフィールドワークは始まっていた」(Kleinman & Copp 訳書 2006, 4 頁)ということになる。このように、カナダ生まれの社会学者クライマンらは、「特定のフィールド調査地をなぜ選んだのかを説明すること」(Kleinman & Copp 訳書 2006, 20 頁)はフィールド調査者にとって難しい問題であると指摘している。つまり、「他でもない個々の調査地にいる人々を観察することについて、また、他でもないこの役割の人々をインタビューすることについて、うまく理論づけた理由を答えられない」(Kleinman & Copp 訳書 2006, 20 頁)のである。このような問題を考慮して、クライマンらは「調査者は自分の研究について、経験を通じて語り明かすような叙述を書くべきだ」として、フィールドワーカーが自分の感情を盛りこみ、調査者としての自己を位置づけることの必要性を示している(Kleinman & Copp 訳書 2006, 123 - 124 頁)。

実際に教師が学校現場で研究をする際には様々な方法が考えられる。アメリカの社会学者ローゼンバウムは、大規模調査に代わる学校研究の方法として、「草の根研究 (Grass-Roots Research)」というケース・スタディを提唱している。「草の根研究」とは、「教育的選別に関心のある者が、自分の学校でどのように選別が機能しているのかを自分で調査する」

(Rosenbaum 1976, p.17) ことであり、自分の学校の記録を直接利用できる点が特長である。このように、「自らの学校を自らの関心で自ら調査する」ことが、教師による学校研究の最大の利点である。また、学校現場等で質的調査を行ってきた古賀正義は、実践者による教育現場の調査においては、量的調査よりも質的調査が望ましいとしている。その理由は、「現場の課題がその場の状況に応じた人々の多様なリアリティによって重層的に構成されているから」(古賀 2004, 4 頁)である。つまり、「教育現場の調査では、むしろ教育の課題が理解されるローカルな文脈が重要」であり、それは「現場の課題を現場の文脈から、つまり内側から理解すること」であるという(古賀 2004, 4 - 5 頁)。以下では、質的調査法の中でも、本来なら実践者である教師が研究者として、調査対象者である生徒や同僚教師に対してインタビューを行う場合の問題について検討する。

インタビューは一般的にフォーマル・インタビュー(構造化されたインタビュー)とインフォーマル・インタビュー(構造化されないインタビュー)に区別される(佐藤 1992, 160 - 161 頁)。まだ調査課題が明確になっていないフィールドワーク初期の段階ではインフォーマル・インタビューが有効であり、調査課題が明確になってきた時点で始めるのがフォーマル・インタビューである。現場調査、特に参与観察の場合には、インフォーマル・インタビューが中心になることが多い(佐藤 2002, 222 頁)。しかし、教師が生徒などにインタビューを行う際には、インフォーマル・インタビューよりもフォーマル・インタビューが中心になるであろう。なぜなら、教師は現場にある程度の期間、勤務なり参与観察を行った上で、研究課題を設定し、調査を開始するのが普通だからである。

さらに、教師が勤務中に生徒に対しインフォーマル・インタビューを行う、というのは「職業倫理上の問題」(箕浦 2009, 10 頁)を抱えることにもなる。フィールドワークを実践し、大学でも教えてきた箕浦康子は、「自分が主たる授業者や保育者である場で、自分のクラスを対象にフィールドワーク」することは、「研究者である自分がもう一人の実践者である自分を観察する」ことであり、そのような記録は「授業の研究」にはなっても「フィールドノーツ」ではなく、勧められないという(箕浦 2009, 10 頁)。職業倫理的にも、研究方法的にも、教師が生徒に対してインタビューを行う際には、やはり勤務時間以外に、教室とは別の場所で行うのが適切であろう。

筆者の場合は、調査対象校の卒業生と在學生にインタビューを行ったが、在學生に対するインタビューの方が断然やりにくかった。在學生は、身近にいるためアクセスするのは容易なのだが、アポイントメントを取ってインタビューを実施するまでが大変なのである。当時の筆者は「研究者」としてというよりも、1人の「実践者」として、教師と生徒との人間関係が壊れるのを恐れて、インタビューの実施にやや消極的になっていたのかもしれない。実際に、教師である筆者が生徒に対して「インタビュー」という言葉を用いたところ、「何それ?」と疑惑の目で露骨に嫌悪感を示す生徒がいた。やはり、「話を聞かせて」などと言葉を選ぶべきだったと思う。この点に関して、クライマンらはフィールドワーカーがインタビューの「文脈的な情報(contextual information)」を記述することの重要性を示唆している。つまり、「インタビューする相手をどう選んだか」、「インタビューにこぎつけるまでに何が起こったか」など、「自分のインタビューをフィールドのデータと見な」そうとする態度である(Kleinman & Copp 訳書 2006, 63 - 64 頁)。

こうして、筆者の調査では、インタビュー実施までに多くの困難を生じたのであるが、実際にインタビューが始まっても新たな問題が生じた。卒業生に比べると、なかなかしゃべってくれない生徒が多いのである。しかし、これはよく考えれば当然のことであろう。アンダーソンらは、「学校は階層的な組織(hierarchical organization)」であり、「管理職は教師に対して、教師は生徒に対して、公的な権力(formal power)を持つ」という(Anderson et al. 2007, p.9)。さらに、校長が一般の教師に対してインタビューを行う場合を例にして、信頼性や妥当性から

だけでなく倫理的にも問題があるとし、一般教師は率直にも正直にも答えないので、データの質は疑わしい、としている (Anderson et al. 2007, p.10)。これと同じような関係が、教師である筆者と生徒との間にもあったと考えられる。

さらに、筆者の場合のように、「知り合い」をインフォーマント (情報提供者) にする際の特徴を心理学者の呉宣児は次のように整理している (呉 2004, 128 - 130 頁)。まず、注意点としては、「協力者が知り合いだから気楽に話をたくさんしてくれるとは限ら」ず、「普段はよく話をする関係でも『調査』になると、お互い気恥ずかしくなり、語り合いにくさを感じる場合もある」ことを挙げている。さらに、「研究者と協力者はお互いの習慣や事情をある程度知っている」ので、「すでに知っていることとされる点に関してはお互い語らない、または研究者として質問しにくさを感じる場合もある」ことにも触れている。そして、「ローカルなことばでのやりとりができる」ことの利点や、研究者自身の体験と関連した研究テーマの場合は「調査者も当事者としての視点をもつ」ことの重要性を指摘している。

そして、教師が生徒に対してインタビューする時に注意しなければならないことについては、アメリカ社会学の古典と言われる『ストリート・コーナー・ソサエティ』の「アペンディクス」で著者のホワイトが参与観察者の役割として指摘している点も参考になる。ホワイトはボストンのイタリア系スラム地区でフィールドワークを行った経験から、インタビューの方法として、「議論してはいけない」、「価値判断を下してはならない」(Whyte 訳書 2000, 305 頁) ということ学んだ。ホワイトがスラム地区のギャング団に対するインタビューの経験から学んだことであるが、教師もまた生徒にインタビューを行う場合は自らの権威性に自覚的になる必要があるだろう。

5. おわりに

以上で見てきたように、教師が学校現場で研究を行う際には、研究者と実践者の「二重の役割」を担うことになり、結果として様々な葛藤やジレンマを経験する。しかし、研究をする際に制約や問題と考えられることも、ミードの自我論などを参考に視点を変えることによって、自ら抱える「二重性」を積極的に捉えることもできる。学校現場でニューカマーの外国人などを対象にフィールドワークを行ってきた志水宏吉は、かつて「ハーフ」と称されたニューカマーたちが「ダブル」と呼ばれるようになってきたことに触れ、『臨床社会学者』は、それと同じような意味において明確な『ダブル』である」と述べる。さらに、「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」と、開き直って「二重の役割」を引き受けることの重要性を指摘している (志水 2001, 378 頁)。

本研究では、「実践者」である教師が研究を行う場合に焦点を当てて議論してきたが、大学や研究機関で働く「研究者」も同様に「二重性」を持っている。イギリスの教育社会学者ハマーズレーは、小中高のいわゆる「現場」の教師だけではなく、実際には多くの社会学者もまた「研究者」であるとともに、大学などの高等教育機関で教鞭を執る「実践者」でもある、と述べている (Hammersley 1992, p.139)。そして、調査においてインサイダーであるかアウトサイダーであるかということが、圧倒的に有利な立場につながるわけではなく、それぞれの立場に有利な点も不利な点もあるとしている (Hammersley 1992, p.145)。同様に、学校での教師によるアクション・リサーチを提唱するアンダーソンらも、インサイダーであることは、「現地の知 (local knowledge)」を知る上で有利ではあるが、距離を置いて客観的に状況を見ることを難しくさせていると指摘している。そして、このようなインサイダーの持つ主観性が、実践者にアウトサイダーや「批評的な友人 (critical friend)」と協力することを推奨する理由だとしている (Anderson et al. 2007, p.4)。

宮本真巳は、精神病院で看護助手として参与観察を行った体験から、参与観察者を5類型に整理した。つまり、「①純粋な観察者」、「②控え目に参与する観察者」、「③参与に観察と同等の比重をかける研究者」、「④実践的な目的のために観察も心がける参与者」、「⑤純粋な参与者」である（宮本 2001, 33 - 34 頁）。この宮本の分類を元に、筆者のこれまでのフィールドでの立場の変遷を振り返ると次のようになる。「⑤純粋な参与者」としてフィールドに入った後、「④実践的な目的のために観察も心がける参与者」として勤務するうちに、「③参与に観察と同等の比重をかける研究者」として調査を開始し、フィールドを離れた現在は「②控え目に参与する観察者」という立場にならざるをえなくなった。

さらに、宮本はフィールドワークがもたらす「割りきれなさ」を「異和感」³⁾という言葉で表現し、「異和感の対自化」を参与観察に組み込むことを提唱している（宮本 2001, 34 - 35 頁）。宮本によれば、「異和感」は単に有害なものではなく、「自分の知識や価値観の特徴と限界についての気づきを与えてくれる」ものであり、「異和感の対自化」とは「ゆらいだ主体性を立て直し、より安定した足場を築く試み」である（宮本 2001, 36 - 37 頁）。

大衆演劇の劇団員そして大学院生として「二足のわらじ」を履きながら、演劇の世界をフィールドワークした鵜飼正樹は、役者名の「南條まさき」との間で揺れていた自分をこう振り返っている。

「鵜飼正樹にはもう戻れない。かといって、南條まさきにもなりきれなかった。それでは、鵜飼正樹と南條まさきを止揚した別の『私』なり『自分』なりになりえたかということでもない。鵜飼正樹でも南條まさきでもない、どっちつかずでふらふらしている、あるときは鵜飼正樹、あるときは南條まさきと、二つの顔を使い分けてはいるが、プロメテウスの人間などという器用でスマートなものではなく、どこかしら割切れなさが残ってしかたがない、これが現在の私である」（鵜飼 1994, 341 - 342 頁）

そして、鵜飼は自らの経験から、「二足のわらじ」を履きながらフィールドワークを行うことの意味をこう結論付けている。

「フィールドワークは教えてくれる。逆にいえば、フィールドワークをすることで、人は知ってしまう。すでに知ってしまった人間として、彼はフィールドワークをする以前の彼と同じ人間であることはできない。かといって、彼はフィールドの人びとと完全に一体化してしまうこともできない。彼はフィールドの人びとでもなければ、もはや以前の彼でもないのだ」（鵜飼 1994, 346 頁）

学校現場でフィールドワークを行う教師も、研究者と実践者の「二重の役割」に迷ってばかりいるのではなく、もはやそのどちらでもない存在として開き直ってもよいのではないか。たとえ研究の世界、実践の世界の両方で「キワモノあつかい」（鵜飼 1994, 344 頁）されようとも、「マージナルな」（鵜飼 1994, 342 頁）、そして「2つの文化を併せ持つ (bicultural)」（Tedlock 1991, p.82）存在として、研究と実践の場が交差する「辺境」の地で生きていくしかない。

註

- 1) 宮崎は「実践知」と「科学の知」を区別し、前者の特徴として「全体性」と「一人称性」、後者の特徴として「一面性」と「三人称性」を挙げている（宮崎 1998, 64 頁）。

- 2) このうち、最後の「現地化したフィールドワーカー」の持つ危険性は次のような対比である。つまり、「客観(objectivity)と主観(subjectivity)」、「科学者(scientist)と現地人(native)」、「自己(Self)と他者(Other)」の関係である。そして、「主観」の部分は科学者には理解できず、逆に「客観」の領域はアウトサイダーである科学者のみが扱う分野であるということを示唆する(Tedlock 1991, p.71)。
- 3) 宮本は、「周囲の人びとや特定の他者との対人関係にずれを意識する」ことから生じるものが「異和感」であり、「違和感」ではなく「異和感」と表記するのは、「身体感覚を適切に視野に収めるため」だとしている。宮本によれば、「異和感」の源となる「周囲とのずれ」は他者の言動が「予想」や「期待」とずれているときに感じられる。「予想」外の言動は「知識」体系を、「期待」外れの言動は「価値」体系を揺るがす。「知識」と「価値」観は「人格」を構成する二大要素」だから、「異和感」は「認識者、行為者としての主体性のゆらぎ」つまり「自己の存在にかかわる危機」なのである(宮本 2001, 35頁)。

引用・参考文献

- Anderson, G. L., Herr, K & Nihlen, A. S. 2007 Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research, Second Edition. Corwin Press.
- 浅野智彦 2001 『自己への物語論的接近』勁草書房。
- Denzin, Norman K. 1989 Interpretive interaction. Sage Publications, Inc. (=1992, 片桐雅隆他訳『エビファニーの社会学—解釈的相互作用論の核心』マグローヒル)。
- Hallinan, M. T. 1996 "Bridging the Gap between Research and Practice" Sociology of Education, Extra Issue, pp.131-134.
- Hammersley, M. 1992 What's Wrong with Ethnography?. Routledge.
- Kleinman S. & Copp M. A. 1993 Emotion and Fieldwork. Sage Publications, Inc. , (=2006 鎌田大資・寺岡伸吾訳『感情とフィールドワーク』世界思想社)
- 古賀正義 2004 「学校現場の知とエスノグラフィーの実践：バナキュラーな意味の世界を読み解くために」古賀正義編『学校のエスノグラフィー：事例研究から見た高校教育の内側』嵯峨野書院, 1 - 11 頁。
- 小宮敬子 2000 「看護婦が病院でフィールドワークするということ」好井裕明・桜井厚編『フィールドワークの経験』せりか書房, 212 - 225 頁。
- 松澤和正 2008 『臨床で書く 精神科看護のエスノグラフィー』医学書院。
- Mead, G. H. 1934 Mind, Self, and Society: from the standpoint of a Social Behaviorist. The University of Chicago Press. , (=1973 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳『精神・自我・社会』青木書店)
- 箕浦康子 2009 「フィールドワークにおけるポジショニング」箕浦康子編『フィールドワークの技法と実際Ⅱ：分析・解釈編』ミネルヴァ書房, 2 - 17 頁。
- 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・教育を通して」野口裕二・大村英昭編『臨床社会学の実践』有斐閣, 25 - 51 頁。
- 宮崎清孝 1998 「心理学は実践知をいかにして超えるか」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 57 - 101 頁。
- 野口裕二・大村英昭 2001 『臨床社会学の実践』有斐閣。
- 呉 宣児 2004 「知り合いをインフォーマントにする」無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編『質的心理学：創造的に活用するコツ』新曜社, 126 - 131 頁。
- 落合美貴子 2009 「微視的データからマクロ要因を読み解く：教師はなぜ疲弊するのか」箕

- 浦康子編『フィールドワークの技法と実際Ⅱ：分析・解釈編』ミネルヴァ書房，193 - 207 頁．
- Rosenbaum, J. E. 1976 Making Inequality. John Wiley & Sons, Inc.
- 佐藤郁哉 1992 『フィールドワーク：書を持って街へ出よう』新曜社．
- 佐藤郁哉 2002 『フィールドワークの技法：問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社．
- 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 2001 「研究 vs 実践：学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 41 卷，365 - 378 頁．
- 清水睦美 2009 「エスノグラフィーの限界と可能性：ニューカマーの子どもたちと参加型アクションリサーチをめぐる」箕浦康子編『フィールドワークの技法と実際Ⅱ：分析・解釈編』ミネルヴァ書房，223 - 239 頁．
- Tedlock, B. 1991 “From Participant Observation to The Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography” Journal of Anthropological Research, Vol. 47, pp.69-94.
- 鶴飼正樹 1994 『大衆演劇への旅：南條まさきの一年ニヵ月』未来社．
- 鶴飼正樹 2004 「大衆演劇：ひよんなことから役者体験的フィールド調査」『新版社会学がわかる』朝日新聞社，85 - 89 頁．
- Whyte, W. F. 1993 Street Corner Society: The Social Structure of An Italian Slum, Fourth Edition. The University of Chicago Press. , (=2004 奥田道大・有里典三訳『ストリート・コーナー・ソサエティ』有斐閣)
- 山本雄二 2012 「G.H.ミードにおける“I”再考」日本教育社会学会第 64 回大会発表資料．
- 安川一 1984 「G. H. Mead における行為とパースペクティブ：self 概念の再構成に向けて」『一橋研究』第 9 卷，第 1 号，119-135 頁．