

教授（教えること）の社会的構成に関するエスノグラフィー

酒井 朗（お茶の水女子大学）

1. はじめに

◆自明視された学校のあり方を脱構築する作業は、「新しい教育社会学」の提唱以来、教育社会学が掲げてきた中心課題の1つである。その中で、「教授（教えること）」の営みの脱構築としては、象徴的相互作用論の立場から教師生徒間を交渉・戦略として解読する作業、エスノメソドロジー・会話分析の視点からの会話コードの析出や相互作用の構造分析などがなされてきた。

◆しかし、これらの分析手法では、そもそも「教えるということ」が学校においてどう定義されているのかという、教師集団に共有された日常知の核心部分に迫ることができない。たとえば、メハンのI-R-Eの分析では、教室内での授業過程が教えることだと暗黙裏に想定され、その過程における権力性が規範的な教授の定義と対比される形で問題化されている。

◆また、日常知のもとで、成員が定義するところの「教える」という行為がどのように達成されるのかという点も未解明である。ある特異な切り取り方をされた概念にもとづいて構成された社会において、行為はいかなる様相を帯びるのかという問題である。この問いを追究することは、その社会の秩序維持のなされ方を解明するばかりでなく、当事者の視点で問題を理解しその解決を旨とする臨床的な価値もある。

◆本研究は、教授に関する言説と行為の2つの側面を統一的にとらえることで、その過程の理解をより深化させることを目指す。ただし、報告では時間の都合上、問題の所在とアプローチについての説明を主とし、具体的な分析はその一端だけにとどめる予定である。

2. 教授（教えること）に対する構築主義的視点の意義と問題点

◆教えるとは、教育的に価値づけられた、教え手による学び手への働きかけである。それは何か教育的に価値づけられているのか、それをどう教えることがよしとされているのかの2つの規範を含んでいる。それはちょうど家族社会学における構築主義的な研究が、家族とは何かや誰が家族かを問題にしたのと同様のテーマ設定である。

◆この問題を克服する上で、有効な手がかりを与えてくれるのは言説（＝対象を構築する陳述の体系）の相対化を志向する構築主義の視点である（古賀2001）。

教育社会学においては、これまで構築主義は教育問題の領域にもっぱら限定されてきた。このことは、上述のように家族社会学における構築主義が「家族」言説の分析や家族として認知する範囲の解明へと展開してきた（田淵2000）のと比べると、その適用領域が狭く限定されていると言わざるを得ない。このため、未だに「教える」という「学校教育における規範的行為」そのものは不十分にしか脱構築されえないでいる。

3. 教授（教えること）の社会的構成

◆ただし、構築主義的な視点を重視するといっても、ここでの課題に照らした場合、先行研究に問題がないわけではない。すなわち、これまでの構築主義的な実証研究は、もっぱら言説分析に終始してきた。しかし、構築主義的な視点に立つにしても、それは言説だけしか問題にできないというわけではない。たとえば、社会心理学の領域において構築主義的な視点から研究を進めているバー（1997）によれば、主体のアイデンティティは利用可能な言説から構築される点を強調している。また、彼女はそれはある特定の行為を生み出すとともに、ある様式の行為を支持し、他のそれを退けるとも指摘している。同様に、ナラティブ・セラピーを提唱するガーゲンも、「ストーリーによって人々は行為し、さらにその行為によって、そのストーリーの正統性は再度確認されるという円環性が、人々のもつ物語形式であると主張する」（野口1999、6頁）。さらに、構築主義の源流とされる、バーガー&ルックマン（1977）も、「知識は制度化された行動を動機づける原動力となっている（113頁）」と述べている。

◆これらの考え方に基づくならば、学校において「教授」の過程は以下の4つの過程を含むだろう。①教えることの言説が成員の中で相互作用を通じてある形で構築される、②そのもとで教える担い手としての教師のアイデンティティが構築される、③あるアイデンティティを形成した教師によりある行為が「教えること」として遂行される。またある行為がその言説の下で阻まれる。そして、④この行為はその他の教師の諸経験と合わせて、彼らによって不断に「教えること」の言説にそって解釈され、秩序づけられていく。

◆教えることの言説を核にしてみた場合、言説と主体と行為や出来事の間には、こうした一連の過程が想定されるのである。もちろん、教師の言説と行為がスト

レートにつながるかどうかはわからない。古賀 (2001) が指摘しているように、言葉と態度の乖離やねじれは往々にして起きることだろう。だが、それさえもまた「教えること」の言説に回収され、安定した秩序を生み出しているのではないだろうか。

◆冒頭の問いは、以上のような見通しのもとで解明することができるだろう。そこで、ここでは上記の一連の円環的な過程を、教授(教えること)の社会的構成と呼ぶことにし、この概念により言説、主体、行為の3者を関連づけてとらえることにしたい。

4. 方法としてのエスノグラフィーとリサーチクエスチョン

◆教授の社会的構成をこのように理解した場合、調査方法としてエスノグラフィーの有効性が確認できる。構築主義的な実証研究は言説研究に終始する傾向があるため、どうしてもマスメディアに登場するクレーム申し立ての活動の記録やそこで産出される言説の記述になりがちである。しかし、言説の構成-主体の構築-行為の達成と経験の解釈という一連の営みをとらえようとする場合、それはフィールドを全体論的に見渡し、諸カテゴリー間の関係の解明に力点をおくエスノグラフィーがもっとも有効である。

◆また、日本の場合、アカデミズムにおける「教授」の概念(たとえば教育心理学や教育方法学におけるそれ)は現場のそれとかなり隔たりがある。つまり、日本では学校関係者は現場固有の言説を共有しているため、実際にフィールドにおいて言説を収集することが必要である。

◆リサーチクエスチョンは以下の通りである。

①学校現場において、教えることの言説とはどのようなものであるのか。②ある言説が支配的な中で、教師はどのようなアイデンティティを構築するのか。③その教師は、いかなる行為をどのようなコンテキストで遂行するのか。④教師は、その行為やその周りに付随して起きる様々な出来事を「教えること」の言説に基づいてどのように語ることで、自明の世界の秩序として構築していくのか。

◆分析に用いるのは、報告者が過去約10年間にわたり、国内の小学校・中学校とアメリカの小学校において収集したデータである。とりわけ、日米の小学校でのエスノグラフィーをもとにした職業的社会化過程に関するデータは、教師としてのアイデンティティを形成していく過程を解明するものであり、教えることの言説が大量に産出される場面を含んでいる。

5. 知見の一端(要約)

*アメリカの教師が教えることを教室での授業における認知的内容の学習活動に限定する傾向があるのに

対し、我々が日本で観察した教師は小学校・中学校を問わず、学校で教師が生徒に対して行うすべての働きかけを「教えること」とみなしていた。学校内の活動でその範囲外におかれるものとしては書類の整理等がある。

*教えるという行為は「指導」という概念で表現されることが多く、これはアメリカの教師がそれを「teaching」として語るのと対照的である。

*日本の教師は生徒との生身の人間としての信頼関係の構築が指導の基礎にあるとみなしている。生徒の個性の尊重や主体性という概念もこの関係性の概念と関係した中で捉えられている。

*教師は「指導者」としてのアイデンティティを形成していく。彼等にとって専門職の概念はこの指導者アイデンティティに合致したものととして構築されている。

*彼等は様々な生徒への働きかけを指導として意味付けながら、その遂行へと向かう。この結果として、さまざまな多忙状況が生じているが、教師にとっての多忙感はいずれ指導の範囲外の業務負担においてである。

*教師は様々な困難を関係をめぐる問題として経験することが多い。反対に教師としての喜びや達成感もまた関係をめぐる事象として経験される。

(注1) 報告者は、ギアツの文化概念に依拠して上記のテーマの一端に取り組み、「教える」という営みが日本の小学校では「指導」として、アメリカのある地域で観察した小学校での"teaching"として概念化されていることを指摘した(酒井1997)。だが、構築主義の視点が多様な広がりを見せるようになった現段階において振り返るならば、文化という多分に本質主義的な色彩の強い概念に依拠せずにこの問題を解明する方が適切である。また、社会的構成を上記のように理解することで、言説、主体、行為の連携を、言説を核にとらえることが可能となる。この点も、これまでの「学校文化」といった概念ではなしえなかった。

(注2) 古賀(2001)は、本報告とテーマが重なるだけでなく、構築主義に依拠しエスノグラフィーに基づいたものである点で近似している。同書において氏は教育困難校と呼ばれる高校において、教師集団が学校での日々の出来事を語ることで、それらを意味づけ、日常を秩序づけていく様子を丁寧に描き出した。しかし、同書は本報告が課題としている「教えること」が規範的に学校でどう定義されているのかには必ずしも真正面から答えてはくれない。むしろそこで注目されているのは規範的な「教授」以外の、氏の言うところの「現場の教授学」の知識である。しかも、そこでの議論は、彼等が共有している知識の内容を確認することより、そうした知識により、日常が教育的な活動として承認されていくということの指摘に重きが置かれている。