

指導とティーチングローカル・ノレッジの探究

酒井 朗（お茶の水女子大学）

1. はじめに

本報告では、我々が実施した日米の小学校でのエスノグラフィーをもとに、「何をどう見たのか」という問題に答えたい。我々は新任教師の職業的社会化過程の日米比較をテーマに、1989年から1991年にかけて、東京とアメリカ・ニュージャージー州（以下NJ）の公立小学校でフィールドワークを実施した（分析の詳細は Shimahara & Sakai 1992, 1995、酒井・島原 1991, 1996等を参照のこと）。この中で我々が見出したのは、それぞれの社会において教師が生徒に教授しようとしたり、それについて語ろうとする際に用いる言葉、あるいはそれによって構築される仮説などの諸々の知識が、その社会に特徴的なものだという事である。

代表的な例は、教授という行為を語る際に用いる言葉である。東京の教師はそれを語るのに「指導」という言葉を用いていたのに対し、NJの教師は「ティーチング」という言葉を用いた。教師たちはインタビューや日常の会話の中で、この言葉を用いて自らの行為を意味づけ説明していたのである。我々が見出そうとしたのは、こうした言葉からなるその社会固有の知識（ローカル・ノレッジ）である。報告ではなるべく具体例を挙げてこのことを論じ、エスノグラフィーを通じて我々が見ようとするものは何かについて考えたい。

2. ローカル・ノレッジの探究

はじめに断っておくが、我々は知識に注目するとは言え、出発点はフィールドでの長期にわたる観察である。そこでの最初の課題は、実際に教師は授業やその他の活動をどのように行っているのか、また先輩教師や指導教員と彼らがどのような話をし、いかに相互作用しているのか等を具体的に解明し、そこに支配的なパターンを見出すことであった。我々が問題としたのは偶発的な出来事ではない。Fetterman (1989) が指摘するように、「探索好きのレポーターとエスノグラファーの最も大きな違いは、前者が奇異なるもの (unusual) を見つけたさそうとするのに対して、後者は人々の日常的な営み、つまりルーティンについて書く

ということだ。人間の行動や思考の中でかなり予測可能なパターンに研究の焦点がある (11頁)」のである。

こうしたルーティンをどういう視点から分析するか。エスノグラファーの立場が分かれる1つのポイントはこの点にある（もっとも、ルーティンを見出しうるという前提そのものも今は争点の1つなのだろう）。我々は、この観察結果を読み解く場合に、教師がどのような解釈枠組みに基づいて、なぜそこである行為や発話をくりかえすのかを説明しようと試みる。

こうした立場はいわゆる解釈的アプローチに属するものだと言えるが、ローカル・ノレッジ（その地方固有の知識；ギアーツ1991）の探究ととらえる方がより正確だと思われる。彼は人類学の課題は翻訳だと説く。翻訳とは「単に他の人々の〈ものごと〉の並べ方をわれわれ自身の見地から並べ直すことではなく、その人々の〈ものごと〉の並べ方における論理をわれわれの叙述の中に開示することである」。ローカル・ノレッジとは、この「〈ものごと〉の並べ方における論理」を構成している観念装置であり、それは「理念的なもの」であるが、人間の頭脳の内部に存在しているものではない。解釈的アプローチとして概括的に定義してしまうと、この知識の外在性という点が曖昧になり、意味の構造が主観に還元できないという側面を見落としてしまいかねない。究明されるべきは、「公的なもの」としての知識であり、そこから教師の行為を説明することである。

3. 観察から見いだされた教師の活動パターン

それでは、実際にフィールドワークを通じて、我々が教師の活動にどのようなパターンの存在を確認し、その上でいかなるローカル・ノレッジを発見したのかを紹介しよう。異文化におけるフィールドワークはしばしば驚きに満ちているが、報告者がNJにおいてそうした驚きの念をもって見いだしたパターンの1つは、教師の時間使用に関してである。NJで観察した2つの小学校では、いずれも時間割上は授業と授業の間に5分ないし10分の休み（ブレイク）を設けていた。だが観察してみると、かなり多くの教師がそれを無視して

授業を続けていたのである。これに対し、東京では理科の実験や2時間続きの図工の授業などを例外とすれば、休み時間が削られることはきわめて少なかった。そして生徒はこのわずかな時間を利用して、運動場で走り回ったり、教室で友達と遊んだりしたのである。

また、NJの小学校教師はほとんど授業だけしか担当しなかった。ランチタイムは教師にとっても休憩時間であり、同僚教師と雑談したり1人で教室で食事を取りながら次の授業の準備をする時間である。掃除は生徒の帰宅後にジェニターと呼ばれる人々が行っていた。また、両校ともカウンセラーがおり、生徒の悩みの相談にあっていた。これに対して、周知の通り日本の教師が生徒とともに行う活動は非常に多岐にわたっており、観察からもそのことが確認された。

さらに授業においても、われわれは様々な驚きを持ちつつその場に支配的なパターンを見出した。その1つは、NJの小学校では「物で釣る」と言ってもいいような方法がかなり多く採用されていたことである。また授業中、生徒はどのような姿勢をしていてもまず叱られることはなかった。とくに黙読の時間はどのような格好で読んでもいいとされ、生徒たちはカーペットの上に寝そべったりテーブルの下に潜り込んだりして本を読んでいたのである。

また、NJでは授業中は生徒の自主性がかなり尊重されていたが、教室外では生徒の行動は厳しく統制されていた。たとえばトイレなどで教室を離れる際は、生徒は退室・入室時刻を用紙に記入するとともに、BOYS, GIRLSとかかれたパスを携帯しなくてはならなかった。食堂で生徒が昼食をとったり、その後に校庭で彼らが遊んでいる時も監視役の補助職員が彼らの様子を見張っていた。これに対して、東京では高学年になると教室移動は生徒だけで行うことも多かったのである。休み時間は生徒の自主管理にゆだねられ、生徒は自分たちで時間を守り、チャイムが鳴ると自らの判断で教室に戻っていった。

4. 指導とティーチング

では、このように異なったパターンの諸活動を意味づけるのに、各々の社会の教師はどのようなローカル・ノレッジを共有していたのか。教師へのインタビューや諸文書の分析から発見されたのは、まず教授を指示するその社会固有の言葉である。東京の教師はこの営みを語るのに「指導」という言葉を用い、NJの教師は「ティーチ (ティーチング)」という言葉を用いた。

この2つの言葉は多分に重なりながらも、指示する内容は必ずしも一致しない。指導とは、知識やスキルの伝授といった認知的側面だけでなく、態度や生活面への教師からの働きかけもすべて含む概念である。学級経営も指導の一環とされ、学級指導や学級への指導という言い方で表現されていた。また、クラブの指導、給食指導、清掃指導、下校指導という言い方も見いだすことができた。このように指導という言葉を用いることで、学校で行うあらゆる活動は教育的に価値づけられ、教授の対象となっていたのである。

これに対して、「ティーチ」という動詞の目的語には、もっぱら認知的側面だけが用いられ、しつけ、学級経営などは別カテゴリーの事象として区別されたのである。彼らにすれば、しつけや学級経営はティーチングを効果的に遂行するための条件整備の営みなのである。

そこで、この2つの言葉を手がかりに、それぞれにおける教師の諸活動を「翻訳」すると、東京においては、休み時間も「指導」の場面であり、教育的な価値付けがなされているのに対し、NJでは授業だけがティーチングの時間として価値づけられており、休み (break) はまったくの「中断」なのだと解釈することができる。また、NJの小学校で見られた教室の内と外での生徒の行動に対する統制の度合いの違いも、以上の考察に基づけば納得可能となる。つまり、生徒の自由が認められるのは、彼らがティーチングの対象となっている場面に限られていたのである。教師はみな、生徒が自立的に学習ができるようにと望んでいた。しかし、いったん授業を離れ生徒がトイレや教室移動などで廊下にでると彼らはもはや、(ティーチングとは別物の) しつけの対象でしかない。生徒は自立した学習者 (independent learner) であれと主張したある新任教師が、教室移動の時にはごく当然のこととして生徒を厳しく監視したのは、その活動には教育的な意味はないとする彼女たちの定義に基づくものである。

5. おわりに

以上のように、ローカル・ノレッジに着目することで、それぞれの社会において教師が教授という事象をどのように捉えているのかを説明することが可能となる。報告では、こうした分析視点の有効性について、さらに検討したい。