

学級社会学の可能性

—歴史研究と相互行為研究の邂逅—

比較教育社会学コース 森 一平

The Potentiality of Sociology of Class

—Encounter of Historical Study and Interaction Study—

Ippei MORI

Historical studies and interaction studies of the class have done only in self-reliance and it has not been done even that they refer to each other. Historical studies have demonstrated that the class had formed in any historical details and that it had designed by any purpose. On the other hand, interaction studies have described in detail what is actually done in the class. Both of them have partly succeeded in dissection of the self-evidentiality of the class. This study seeks for the possibility of the encounter of these two types of study. If they meet, we can close into “the educational”.

目 次

- I. はじめに
- II. 学級の歴史研究
 - A. 制度史
 - B. 実践史
 - C. 事実史の社会学的解釈
- III. 学級内相互行為の社会学的研究
 - A. 認識論の検討
 - B. エスノメソドロジーの方針
 - C. エスノメソドロジーによる学級研究
- IV. 結論

I. はじめに

教育社会学の研究に、いわゆるポストモダンの波が押し寄せて久しい。あるいはこのポストモダンを、「パラダイム転換」と言い換えてもそれほど差し支えはないであろう。そこで称揚された研究モチーフは、ひどく単純化してしまえば、「自明性を問い直す」という一言に集約できよう。

教育社会学において、この自明性の問い直しは、およそ二つの方向でなされてきたと言える。一つは歴史を研究する方向で、もう一つは相互行為を研究する方向である。前者は、現在において自明視されている社

会現象—制度や知識—が、歴史的に構築されてきた過程を暴露することで、その現象の根源的偶有性を開示しようとするか、もしくは、現象が構築されたまさにその時点において当該現象に付与された意味や意図と、現時点におけるそれとのズレを明らかにすることで、社会現象の自明性の脱臼を企てるものであり、後者は、「伝統的」教育社会学で自明視されてきた意味秩序—知識や規範—、及び不平等再生産などのマクロな現象が、相互行為レベルでいかにして産出、維持ないし改変されていくのかを探求するものである。前者が自明性の「解体」を目指すものであるならば、後者は自明性の「解剖」を目指すものとして、差し当たりは位置づけられるであろう。

さて、このように二つのベクトルを持った自明性の問い直しは、とりわけ「学級」という空間において盛んに行われてきた¹⁾。それぞれを、学級の「歴史研究」、「相互行為研究」と呼ぶことにするが、それらはそれぞれ独自に、学級を構成する諸々の自明性を解体ないし解剖する作業を、着実に蓄積してきたと言える。しかし、同一空間を対象とした研究であるにも関わらず、歴史的視点と相互行為論的視点が結びつけられたものは皆無に等しいし、そもそも相互に言及し合う事すらまともに行われていない。おそらくそこには、認識論も方法論も異なる2種類の研究を接続することの難しさが立ちはだかっているのだろう。そもそも、性質の

大きく異なる研究を接続する必要性など、考えられてすらいのないのかも知れない。そうは言っても、歴史は相互行為レベルでなされた実践の積み重ねであるし、現在なされている相互行為的実践は歴史的拘束性のもとでなされているものであると、素朴には考えることができるから、学級という空間を徹底的に解明しようとするならば、相互を往還ないし総合した視点が必要となるのではないだろうか²⁾。

本稿の最大の目的は、学級という同一の空間を舞台にしつつも、相互に接触することの無かった2種類の研究—歴史研究と相互行為研究—の接続を試み、その邂逅が生み出す学級研究の新たな可能性を追究することにある。そのためにまず、歴史研究(Ⅱ)と相互行為研究(Ⅲ)の成果を、ごく簡単にではあるが、個別にレビューする作業を行う。Ⅱ章はさらに、学級の規則体系や空間設計などの展開を追う制度史(Ⅱ-A)、その制度内で行われてきた実践の特質を追う実践史(Ⅱ-B)、そしてそのような「事実史」に差し向けられた社会学的解釈(Ⅱ-C)へと細分化して検討を行う。Ⅲ章では、まず学級内相互行為を対象とする際の認識論的視点を整理し(Ⅲ-A)、その中で実践をありのまま捉えようとするエスノメソドロジーの有効性を確認し(Ⅲ-B)、その後、エスノメソドロジーが学級において蓄積してきた成果の検討を行っていく(Ⅲ-C)。個別のレビューが終了した後、歴史研究と相互行為研究を接続することで生まれてくる可能性を導出する(Ⅳ)。

Ⅱ. 学級の歴史研究

A. 制度史

学級の制度史を振り返る際にはアリエスの分類が参考になる(Ariès 1960 訳書 1980, p.179)。アリエスによれば、

- ① 15世紀の初め以降、一部屋、一教師の場合でさえも、生徒達は何らかの基準でいくつかのグループ(=学級)に分けられていた
- ② 次いで15世紀を通じて、これらのグループごとに固有の教師をつけるようになったが、依然としてこれらの生徒集団は同一教場に集められていた
- ③ 最後に、各グループ及び教師を各々個別の部屋に隔てた

のだという。ここでのグループ分けの基準は、主に生徒の学力で行われていたと考えられ、「発達の程度」には配慮がなされていたものの、「年齢」への配慮が理論的に認識されるのはもっと後になってからである(

ibid. 訳書p.180)。

ところで、近代語としての「学級(*classe*)」という用語は、ロンドンにあるセント・ポール寺院の学校の様子を述べたユスティン・ヨナスに宛てられた、エラスムスの1519年の書簡に最初の出現をみるという(*ibid.* 訳書p.169)。セント・ポールを始め、この当時イギリス型の学校では、多数の生徒達がマスターとアチャーという2人の教師によって、いくつかの「フォーム」というグループに分けられる仕方で教えられていたのであるから(金子 1988)、アリエスの分類では①に当てはまる。しかし、「各フォームごとに、教師は生徒たちのあいだで選ばれた助手に監督を委ねて」(Ariès *op.cit.* 訳書p.174)おり、この助手達を教師と判断するならば、当時のイギリス学校は②の分類に当てはまるであろう。

この16世紀イギリス学校型の集団編成を、大衆へと普及することに貢献したのが、19世紀初頭にJ・ランカスター及びA・ベルによって創出された、いわゆる「モニトリアル・システム」(以下、M・S)である。彼らは、生徒の中から成績優秀かつ素行も良い者をモニター=助手として登用し、教授活動を行わせていた。この際、教授上の単位となったのは、生徒の学力進度に応じて編成された「クラス」というグループであった。M・Sでは、教授活動を行うのは全て各モニターであったので、アリエスの分類では②と判断するのが正しい。

M・Sは、ランカスターとベルが各々所属していた団体の宗教的裂け目ゆえに、相互に競い合ってすさまじいスピードで大衆へと普及していった。イギリスでは、このM・Sの普及に便乗する形で、枢密院教育委員会による教育への国家介入が始まる。教育委員会は、初代事務局長であるJ・ケイ・シャトルワースが、R・オーエン、S・ウィルダースピン、D・ストウらの幼児学校運動に影響を受けていたこともあり、そこで採用されていた「ギャラリー方式」に、次第に傾倒していく。教育委員会の影響力が強化されていく過程も相俟って、M・Sは、19世紀後半には終焉に向かうことになる。

イギリスでM・Sに取って代わることになったギャラリー方式とは、階段状の椅子に座った子ども達に、1人の教師が対面して教授活動を行うもので、各ギャラリーには相対的に、空間的独立性が保持されていた。その意味で、幼児学校を起源に持つギャラリー方式は、アリエスの分類で言えば③に当たる。アリエスは②について、「この方式はイギリスでは依然として十九世紀の後半まで存続していた」(*ibid.* 訳書p.179)と述べているが、これはM・Sからギャラリー方式への転換

について述べていると判断して間違いないだろう。

日本においては、明治5年の学制頒布による教育集団編成の発足期に、「等級制」という制度が導入された。これは、上下2等の尋常小学校に、それぞれ教育課程の難易度による8つのグレード=等級を設置するという構成になっており、生徒達が試験を介して、最下の第8級から最上第1級まで上り詰めていくというシステムである。等級制発足当時には、下層級である第7、8級にほとんどの生徒が集中していたこともあり、概ね「1等級1教師」という体制をとることに成功していた(佐藤 1970 p.20)。従って等級制は、アリエスの分類で言えば②もしくは③に当たる³⁾。

明治10年代末になると、上位等級に進級する生徒も増えるようになり、教師不足から「1等級1教師」の理想が果たされなくなる。そこで採用されたのが「合級制」である(*ibid.* p.21)。これは複数の等級を1人の教師が担当するというもので、等級間の区別は厳然と保たれていた。すなわちアリエスの分類で言うところの、①の類型へと退行してしまったことになる。

こういった事情から、教師-生徒間の量的バランスが考慮され、日本における学級制度は徐々に整備されていくことになる。まず明治18年の文部省達第16号により、原則就業期間6ヶ月であった等級の二つを一まとめにすることで、就業単位が1年間とされるようになり、続く明治19年の文部省令第8号において、教員数と児童数を基準とした教授組織としての「学級」概念が初めて規定される。

そして明治23年の第二次小学校令施行細則「学級編成ニ関スル規則」において、学級編成の際、人数による基準を最優先におくべきことが規定されたことにより、等級制はついに終止符を打たれる。この時点までに規定された学級編成の基準とは、「まず第一に『児童数』である。そして、一つの学校に基準数以上の児童がいる場合には、まず『学年』⁴⁾で分け、さらに1学年を分ける必要があるときは、『学力』を考慮」(濱名 1983 p.151)するというものであった。この当時は児童就学率がまだ低く、1学校に1学級の単級学校が多くを占めていたが、就学率が上昇してゆくに従って多級学校が主流を形成していくようになり、最終的に学年別学級制が完成するに至る。

単級多級どちらにせよ、これ以降の学級編成は、アリエスの分類では③の類型に至るのである。

B. 実践史

制度史の展開を見てみると、イギリスは①または②

(伝統的な学校)から、②(M・S)へ。②から③(ギャラリー方式)へというアリエスの分類順序どおりの展開を辿り、日本は、②(等級制)から①(合級制)への退行を経て、③(学級制)へ至るという変則的な展開を辿っている。このような制度上の展開を経る中で、その内部でなされた実践はどのような展開を辿って行ったのだろうか。

イギリスの伝統学校、すなわちセント・ポールやウィンチェスターでなされた実践を知るためのきちんとした資料はない。しかし、1816年に出版されたアッカーマンの絵を検討した金子によれば、生徒達の座席が教師の椅子と対面した形になっておらず、それは個人教授を原則としていたためであるという(金子 *op.cit.* p.28)。

一方のM・Sは、一斉教授法の実践的起源であるとされる(寺尾 1993)⁵⁾。ランカスターの「マニュアル」を検討した豊田(1995)によれば、生徒達が石盤に書きこむ内容をモニターが「口授」する方式と、生徒達の暗記を確認する「問答法」の2種類が、その一斉教授の実践である。しかしハミルトンによれば、M・Sにも生徒が個人的に教授されるという古いシステムは残っていたという(Hamilton 1989 訳書p.109)。これは恐らく、M・Sが、進度別編成を取り、生徒のクラス間移動が激しかったことと関連している。生徒の移動が活発であれば、クラス内の教授進度が異なることが当然だからである。

ギャラリー方式に至って、教授実践は完全に一斉教授へとシフトする。階段上の椅子に生徒が座るような教場では、教師は個々の生徒のもとへ行き、それぞれの課題を提示したり、進度をチェックしたりすることは非常に困難であり、設計上、一斉教授のみが前提とされていたことは明らかだからである。

日本における実践の展開を追うと、まず等級制下では、新設の東京師範学校の顧問教師、M・M・スコットによって、ベスタロッチ流の「開発主義」的一斉教授法が既に輸入されていたにもかかわらず、学習進度によって児童が頻繁に入れ替わる等級制においてはその実施は難しく、個別教授に終始していたと言われている(佐藤 *op.cit.* pp.20-21.)。ここにはM・Sと同様の事情が見受けられる。

複数等級を1人の教師が教授する合級制にあってはさらに、個別教授を前提とせざるを得ない状況になる。しかし合級教授法を検討した久田(1984)によれば、教師が生徒のもとを離れざるを得ない状況が、互いに教え合いを促す「互相修学法」や、モニター制に似た「生

徒助教法」など、生徒間相互作用を積極的に利用した方法を生み出す一方、開発主義者達は、合級制的状況にさらされる中でも、問答法を基本に据えた一斉教授を最大限重視していたとされる。等級制及び合級制下では、極力一斉教授を行う努力をしつつも、制度的制約から個別教授を取り入れざるを得なかったというのが実情であろう。

学級制成立以降、しばらくの間その大多数を占めていた単級学校では、異年齢、異学力の生徒を1人の教師が教えていた。確かにそこでは問答式一斉教授法が採用されていたが(久田 1987 p.117)、単級学校が主流を形成していた当時は、1学級の基準生徒人数が70人⁶⁾と非常に多く、そのため結局は学級内の生徒をいくつかの「組」に分けて教授する必要があった⁷⁾。そのため、ある組を教授しているときに、別の組には何らかの課題を提示し、練習させるという、個別作業をさせておかなければならなかった。しかしこれは個別教授を意味するものではなく、課題の検答の際には問答式で一斉になされていたという(*ibid.*)。多級学校でも、人数規定が同じである以上、この状況は変わらなかった。この状況が変化し、学級教授が現在見られるような形式になるためには、各組につき1人の教師を配属できるほどの教師数増加を待たなければならなかった。

このように、学級における教授実践は基本的に、個別教授から一斉教授へと展開してきたのであるが、制度史に沿う形で実践の展開を辿ったことで、一斉教授が成立するための制度的要件を抽出することができる。それは第1に、教師と生徒が対面的にコミュニケーションを行えるような教場設計である。これは必ずしも必要条件ではないが、一斉教授を効率よく行えるようにするためには重要なものである。具体的には、教師、生徒それぞれの机の向きへの配慮や、クラスごとに部屋を隔離することがそれに当たる。

第2に、学級の集団を固定化することである。M・Sや等級制のように、学習進度別編成を取り、クラスのメンバーが頻繁に入れ替わるような仕方では、メンバーごとに教授進度がばらけてしまうため、一斉教授は行いにくい。制度史的には、進度別学級編成から学年別学級編成への変化が、一斉教授の普及要件になる⁸⁾。

第3に、教師1人が抱える生徒の人数である。単級学校に見るように、1クラスの生徒数があまりにも多いと、結局クラス内部で再び教授単位を細分化しなければならなくなる。そうなると、クラスの生徒全員に、

同時に同一の内容を教授するという、純粋な意味での一斉教授は成立しなくなってしまう。一斉教授が確実に成立するためには、1クラスの生徒数がある程度少数に抑えなければならない。

以上三つの制度的要件が揃ったときに、個別教授から一斉教授へのシフトがなされると言っているであろう。

C. 事実史の社会学的解釈

制度史と実践史に分けて、学級の「事実史」を辿った。基本的にこのような事実史に対しては、例えば「子ども同士の相互作用が重視されているかどうか」や、「暗記学習か発見学習か」など、教育学的な視点から反省の目が向けられることが多いのであるが、社会学的視点から反省を加えたものもいくつか存在する。本項ではそれらを取り上げ、レビューしていくことにする。

まず取り上げるのは濱名(1983)の研究である。濱名は、等級から単級、学年別学級と、「学級」の変遷を辿るなかで、それぞれを、集団の性質(年齢の同質性/学力の同質性)及び、教育機能(教授機能/訓育機能)の二つの観点から整理を試みている。それによれば、等級は年齢的に異質で学力的に同質、教授機能が顕在的で訓育機能は潜在的。単級は年齢的に異質で学力的にも異質、教授機能は潜在的で訓育機能は顕在的。学年別学級は年齢的に同質で学力的に異質、教授機能も訓育機能も顕在的である。以上の整理を試みる中で濱名は、今日の学級の抱える問題—学級内の学力分散の大きさや、学級編成の固定性など—は、学級制の成立そのものというよりも、学年別学級の成立が大きな契機になっていると述べる。学級において生起している問題が、学級そのものに内在する本質的な問題であるとの認識を、解体することに成功していると言えるだろう。

もう一つは柳(2006)の研究である。柳は、イギリス、日本それぞれの〈学級〉の展開を追う中で、そもそも需要供給関係のもとに成立するチェーン・システムとして立ち上がった学級が、国家からの介入を経る中で、その強制性を増してゆき、「需要なき押し付け」と化してゆく様を記述している。同時に柳は、学級を巡る言説が、「学級共同体言説」に媒介され、「よい教育/悪い教育」という2項コードに縮減されることで、学級という空間そのものは問い直されることなく、自明視されてきてしまっていることを問題視している。従って柳の意図は、このように自明視されてしまっている学級の起源まで遡り、そこで期待されていた機能と現

在のそれとのズレを暴露し、学級の自明性を解体するところにあると言える。

以上に取り上げ、検討してきた二つの研究は、事実史を梃子に、それぞれ「集団の性質／教育機能」、「チェーン・システムとしての学級」という社会学的パースペクティブを挿入することで、現在、「学級」について流布している特定の自明性を解体することに成功していると言えるだろう。

Ⅲ. 学級内相互行為の社会学的研究

A. 認識論の検討

いわゆる「新しい教育社会学」ないし「解釈的アプローチ」は、「伝統的」教育社会学で自明視されてきた社会現象が、クラスルームの相互行為レベルでいかにして産出、維持されていくのか、さらには「伝統的」教育社会学で不問に付されてきたクラスルームでは、そもそも何がなされているのかを問うことで、学級というブラックボックスを開き、これまでの教育社会学、及びわれわれが保持してきた自明性を「解剖」しようとしてきた。しかし、解釈的アプローチに対しては、「教室という日常生活世界、そこでの教師と生徒の相互作用が、…戦略や交渉、ルールやコード、カテゴリーやパースペクティブによって成り立っているという一般命題を確認することに終始しているものが少なくない。」(藤田 1992 p.130)という批判も存在する。確かに解釈的アプローチは、クラスルームでなされる実践を、「ストラテジーの使用として」、「階級文化の闘争の場として」、「コードやカテゴリーなどの使用により可能になるものとして」、という具合に、何かあるものとして捉える方向に傾きがちである。この傾向こそは、研究者にそれこそ「解釈」の鑄型を持ち込ませることで、成員達が実際に行っていることを置き去りにし、結局は学級をブラックボックス化してしまっている可能性があるのだ。

しかし解釈的アプローチも一枚岩ではない。中にはこの批判に当たらない認識論的パースペクティブも存在するであろう。であるとしたら、いかなるパースペクティブをとれば、この批判を回避し、学級の自明性の内部へと至る事ができるのだろうか。

解釈的アプローチ＝新しい教育社会学の認識論類型を検討する際に役立つのは、ウッズとハマスレイの編集になる『学校経験』(1977)の序論である。この論文集は、1950年代末～60年代始めに、教育社会学において主流を形成していた、構造機能主義、葛藤理論、大

量社会調査で問題にされてこなかった学校内でのプロセスを明らかにする「新しい教育社会学」の研究を、その認識論的差異までも含めて詰め込んだ論文集であるため、序論ではこの複数性を孕んだ認識論の整理が試みられているからである。彼らによればこれらの研究は、①言及の宛て先、②成員による解釈や行為の扱い方、③成員が用いる概念や知識の妥当性、④構造概念、⑤社会学者の立ち位置、の5つの争点に関する区別によって整理できる(pp.15-24. 若干改変)。

まず①は、クラスルームでなされた実践を、a. クラスルームの出来事としてありのまま捉えるか(ミクロ・パースペクティブ)／b. 国家による統制や、文化間の葛藤の反映と捉えるか(マクロ・パースペクティブ)の区別である。この区別は、最終的にその研究がどの範囲の社会領域に対して言及するのか、その宛て先を巡る争点を示すものである。

②は、クラスルームにおける事象に対して、成員がなす解釈や行為を、a. 成員達の社会的世界を存立可能にしたり、子どもの文化を観察可能にしたりするためのリソースとして記述するか(内部リンク)／b. 社会状況や社会構造、物理文化的要因によって引き起こされたものと見るか(外部リンク)の区別である。この区別は、記述が内部と再帰的にリンクしているか／外部とリンクしているかの区別である。

③は②と関連していて、成員の用いる概念や知識が、a. それ自体で妥当性を持ったものと見るか(成員による真理基準)／b. それ自体では妥当ではなく、学校が埋め込まれた社会状況や、成員が直面する構造的制約など、外部の要因によって規定されているため、それらとセットで考察しなければならないと見るか(観察者による真理基準)、の区別である。②と③の区別はともに、成員の日常生活世界と社会学者の分析が、競合するものであるか否かを巡る区別と言っている。

④は、「構造」概念を巡る区別であり、a. 「構造」を成員達の知識の構造と捉え、彼らの社会的世界を可能にするものと見るか、／b. 「キャリア」や「ストラテジー」などの概念にみられるような、クラスルームで何が起きているのかを、観察者が理解可能にするためのものであると見るかの区別である。

⑤は、クラスルームに参加する社会学者が、a. 「無関心な観察者」であるべきか／b. 何らかの「改革者」であるべきか、の区別である。前者は、実践を志向してしまうと、研究者の科学的認識を抵触してしまう結果になるという立場で、後者は抵触する恐れはないとする立場である。

ごく簡単にまとめると、各争点について a の立場を取る研究は、「クラスルームの内部から出発し、内部に留まり続ける」研究であるのに対し、b の立場を取る研究は、「クラスルームの外部から出発し、内部を経由、再び外部に出て行く」研究であると言える。後者は、クラスルームの内部で生起する実践を、あらかじめ外部の範疇に従属させてしまうものであるため、先の批判に当たりやすい。一方で前者は、基本的には外部から何も持ち込まないので、先の批判には当たりにくいと言える。

ここで各争点についての区別を、解釈的アプローチの伝統的区別に照らしてみると、a は、成員の社会的世界を可能にする間主観的知識やコード、背後期待のありよう、またその生成—維持過程を重視する現象学的社会学(以下、PS)及び(現象学的)エスノメソドロジー(以下、PEM)に馴染みやすく、b は、様々な社会的、物理的拘束の下でなされる意味的交渉過程を重視する象徴的相互作用論(以下、SI)に馴染みやすい。従って、現象学派系の社会学こそが、学級を取り巻く自明性をかい潜り、その内部へと至ることのできる認識論であるように思える。

にもかかわらず、藤田による先の批判は、この現象学派系の社会学に対しても妥当している。確かに現象学派系の社会学は、成員達の日常それ自体に関心を向け、それがいかにして成立しているかを明らかにしようとする。しかし、新しい教育社会学における認識論の一つとして展開した現象学派系の社会学は、その本来のラディカルさを矮小化し、日常がコードや知識の共有、背後期待によって成り立っているという、オリジナルの現象学派が初期に提示した命題の反復に終始してしまっているのだ。そうなると現象学派系の社会学も、既に蓄積されてあるアカデミック・ナレッジを外部から持ち込み、クラスルームの実践をその鑄型に押し込んでしまうという点で、SI 的な誤謬と完全に一致してしまう¹⁰⁾。だとしたら結局、解釈的アプローチは、クラスルームの実践の内実には迫ることはできないのだろうか。

実は、解釈的アプローチに対する上記の批判を突破し、クラスルームの実践を「解剖」することに成功しているアプローチがある。会話分析(以下、CA)以降のエスノメソドロジーである。

B. エスノメソドロジーの方針

CA 以降のエスノメソドロジー(以下、EM)とは、一時、「ワーク研究」と呼ばれていた類の研究である¹¹⁾。

その方針は、ガーフィンケルによる近年の著作や論文に端的に表現されているように¹²⁾、一言でいえば「理論化も抽象化もせずに実践をありのまま取り出す」というものだ。これは、実践を何かあるものとして捉えることを徹底的に排除する態度である。では、EM とは具体的に、どのように研究を進めていくのか。

日常はすべて、「～として」成立している。会話として、食事として、ペンとして、学生として、痛みとして、笑いをこらえている姿として、そして、学級として、教育として。これを、日常とはありとあらゆる「トピック」に満たされていると言い換えてもいい¹³⁾。そしてあるトピックが、そのトピックとして存立可能—理解可能であるのは、そのトピックが他と弁別可能で観察可能な存在基盤=リソースを備えているからである。日常においてこのリソース部分は意識されることがなく、むしろ意識されることが無いからこそ、日常は滞りなく進行していく。この日常のリソース的側面を、成員達が営む社会的実践において研究対象にしようとするのが EM なのである。社会的実践におけるリソースとは、普段は意識されることがないが、成員達によって用いられることで社会的実践を観察可能—存立可能にする、特定の振る舞いの方法である。例えばサックスらは、会話という日常生活上の一つのトピックが、会話として存立可能かつ理解可能なのは、いかなる方法的リソースによってなのかを明らかにした(Sacks *et al.* 1994)。EM はこの方針によって膨大な量の、実践されてはいるが、成員達自身は意識していない—すなわち自明視されている—方法を明らかにしてきたのである。

C. エスノメソドロジーの学級研究

この方針のもとでの EM 研究は、学級という空間でも多数行われてきている。ここでは主に、日本でも比較的多くの蓄積がある、授業の CA 研究を取り上げてレビューする¹⁴⁾。

授業の CA 研究において、もっとも強い影響力を保持してきたのが、マッコール(McHoul 1978)とメハン(Mehan 1979)の研究である。

マッコールは授業会話におけるターン配分を、日常会話におけるそれとの差異から観察した。マッコールによれば、授業会話が日常会話と異なる点として、例えば質問という発話行為が、「教師」というカテゴリーのみに(あくまで規範的に)限定されているように、ある種の発話行為が特定のカテゴリーに限定されている点、そして次の発話者を自由に選択できるのは「教師」

カテゴリーだけで、「生徒」カテゴリーは次の発話者を選択する権利が制限されている点などが挙げられる。

メハンは、授業における会話が、発問(Initiation)―応答(Reply)―評価(Evaluation)という隣接対=IRE連鎖を核に組織されていること、さらにこのIRE連鎖が、いくつかまとまって一つのトピックを作り上げ(Topically Related Set=TRS)、いくつかのTRSがまとまって、一つの「段階(phase)」を作り、「開始(opening)」、「教授(instructional)」、「終了(closing)」という三つの段階が、「授業」を作り上げていることを明らかにした。メハンは、このような授業の階層的構造が、成員達の実践によって構造化されていく様子を記述したのである。

それ以降、授業のEM研究は基本的に、マッコールやメハンの研究を批判的に乗り越えていく方向で展開していく。英米ではヒープ(Heap 1985, 1988)やマクベス(Macbeth 1992)などによって、マッコールやメハンの記述したような会話構造が、授業における実践上の課題を達成するために利用される、一つの資源に過ぎないことが明らかにされる。

日本では、川妻(1999)、松下(2001)、五十嵐(2003, 2004)、大辻(2006)、などの研究によって、メハンのIRE連鎖は、あくまで授業という実践の1側面しか記述できていないことが明らかにされている。

ただし、ポストマッコール、ポストメハンのEM研究が提示する実践は、その多くが何らかの形で彼らの記述した会話構造を前提にしていることから考えても、マッコールやメハンの記述した会話構造は、普遍的であるとは言えないものの、授業実践を支える極めて強力な装置であることは確かである。

このように、CA以降のEM研究は、学級における実践を築き上げる成員達が、意識することなく使用している方法を記述することで、学級における自明性を「解剖」することに成功してきていると言えるだろう。

IV. 結論

以上見てきたように、学級という空間を満たす自明性は、歴史研究、そして相互行為研究という二つの方向から問い直されてきた。さて、この二つのベクトルの軌跡を辿りなおしたことで、そして二つのベクトルが交差することで、どのような可能性が開かれることになるだろうか。

まず一つ注目しておきたいのは、研究者の関心を外挿しないはずのEM研究の多くが、何よりも「授業」という実践に拘り続けてきたことである。なぜ他の教育

場面ではなく「授業」なのか。それは恐らく授業という実践が、教育として観察可能なもの―「教育的なもの」―を最も典型的な形で表象していると感じられるからではないか。教育実践という言葉と相即的に授業場面を思い浮かべてしまうのは、一部の人間だけではないはずだ。それゆえ教育実践を研究するEM研究者の多くが、授業実践に着目してきたのではないか。

しかし、歴史を参照してみればすぐに明らかになるように、現在なされている授業という実践形態は、過去のある時点において形作られたものであった。現行の授業の原型たる一斉教授法は、古くはコメニウスによって、近代イギリスでは事物教育を重視する幼児学校運動家達によって、その教育学的意図のもとに設計されたものであった。さらに言えば、授業上の課題を達成するための重要な装置であるIRE連鎖、すなわち応答部分で生徒の発言を汲み上げるような方法も、18世紀の初頭に、生徒の集中力を維持するための方法として意識的に用いられ始めたものであった(註5)。すなわち、EMが記述してきた教育実践それ自体も、それを支える、普段は自明視されているはずの成員達の方法も、実は歴史上、明確に反省的に産み出されてきたものなのである。このことが示唆することとして、以下の2点が挙げられる。

第1は、教育という領域の特殊性である。教育という領域においては、普段は自明視されているはずの方法が、EMが対象化する数百年も前から、明確に教育学的反省の対象とされてきたのである。確かにこの反省には、何らかの教育的意図が含み込まれている点でEM的な対象化とは異なる。しかしここで最も重要なのは、この反省が、現実の教授実践で用いられている方法を、実際に産出し、変化させてきたという点である。教育という領域は、他の多くの領域がそうであるように、日常の実践場面でなされるコミュニケーションが自明のまま放置されてきたのではない。そこには、普通であれば自明のままやり過ごされてしまうコミュニケーションのありようを、子ども達への教育的配慮から立ち止まって捉え返す、教育学的反省という契機が常に寄り添ってきたのである。そしてこの反省は、現実の教授-学習コミュニケーションのありように、事実として影響を与え続けてきたのだ¹⁵⁾。

第1の点に関連して第2に示唆されるのは、いかなる実践を「教育的なもの」として捉えるかが、歴史的な過程を経て変化してきた可能性である。教授-学習コミュニケーションのありようが反省的に変化を加えられてきたことで、EM研究者を含めわれわれが、現在

は授業に投影している「教育的なもの」も、歴史的過程を経て変化してきたのではないか。

もう一つ注目しておきたいのは、学級における実践の歴史が、常に個別教授と一斉教授の間を揺れ動いてきたということである。このことと現在の学級、それも学校以外の学級においても、個別教授的なものの一斉教授的なものが同時に観察されていること、しかもそれらがともに、成員達の用いる固有の方法によって存立可能-観察可能になっている(森 2007)ことを考え合わせると、そこには「教育的なもの」を規定する、「本質的な」教育的なコミュニケーションを行おうとする以上、それがいかなるタイプのものであったとしても必ず採用してしまうという点で本質として想定可能な方法が存在している可能性が見てくる。これまでに行われてきたあらゆる教育実践、及びあらゆる教育実践上の方法は、この「本質的」方法を土台にして練り上げられてきたのではないか。

このように見てみると、学級の自明性を巡る二つのベクトルの交差上に、新たな問いが立ち上がってくる。それは、われわれが素朴に感得しうる「教育的なもの」が、実はいかなるものであるのか/あつてきたのか、という問いである。それは言い換えれば、「教育的なもの」には、いかなる要素が畳み込まれているのかを探究する問いであり、そこにはどのような「本質的」方法が潜んでいて、その「本質的」方法を元手に、いかなる反省のもと、いかなる実践上の装置が練り上げられ、また変化してきたのか。そしてそれらの諸装置が現在、いかなる仕方でも利用され、もしくは利用されずに「教育的なもの」が達成されているのか。これらを包括的に探究する問いである¹⁶⁾。

学級という空間に纏わりつく自明性を、二つの方向から同時に払いのけてみることで、そこには「教育的なもの」に肉薄する、新しい可能性が見えてくるのである。

(指導教員 荊谷剛彦教授)

註

1)ただし、学級の歴史研究に関して言えば、70年代のパラダイム転換の影響を受ける以前に、もしくはそれと関係なく、教育史研究の分野で相当の蓄積がなされてきたと言えるし、本稿で言及するのは主にそれらの研究群である。従って、学級の歴史研究の全体をポストモダンの文脈に位置づけることは、研究の意図を考慮すればやや問題がある。しかし、ある事象についてその歴史を探究すること自体、不可避的に「自明性を問い直す」というモチーフが含まれていることを考慮すれば、この位置づけ

方は、機能的には問題ないはずである。

- 2)もちろん、「自明視されているものが実は自明ではなかった」と言うためだけの研究であれば、このような視点は必要とされない。従って本稿は、「自明性を問い直す」というポストモダン以降のモチーフの内奥に、対象の存立基盤を徹底的に探求しようとする野心が潜んでいるという希望的観測のもとに立っている。
- 3)等級制下で各等級間に空間的隔絶がなされていたかどうかは、本稿では把握できていない。
- 4)「学年」という単語の意味内容は、明治23年当時は「等級」と同義であったが、次第に「学齢」を意味するようになる。ここでは後者を指して学年と呼んでいる。
- 5)寺尾は、一斉教授法の理論的創始者をコメニウス(1592-1670)であるとしている。また豊田(1997)によれば、問答法を用いた一斉授業は、17世紀の後半~18世紀の初頭にかけて、ドイツはハレ大学の神学教授であり、グラハウ村の牧師兼教師でもあったフランケによって、生徒の集中力を持続させるための方法として、既に試みられている。ここでM・Sが一斉教授の実践上の起源とされているのは、その普及の度合いや、資料の確からしさゆえだと思われる。
- 6)市町村立尋常小学校の場合。これはあくまで基準人数であり、100人までは許容されていた。高等小学校は60人が基準人数であり、80人まで許容されていた(濱名 *op.cit.* p.150)。
- 7)従ってこの「組」を教授学習上の単位と判断するならば、学級制成立当初のクラスは、アリエスの類型では①のままであることになる。
- 8)注意しなければならないのは、進度別編成と能力別編成は異なるという点である。進度別編成は、自動車教習所と同様、ある課程を終えたら次々と先へ進んでいくようなシステムであり、能力別編成は、クラス分けの際に学力を斟酌する編成様式である。能力別編成は集団の固定化を侵害するものではないので、当然一斉教授と両立しうるし、現在もむしろ一斉教授を円滑に進めるためにこそ実施されている。
- 9)無論、これらは便宜的な位置づけであり、現実に研究者達が取る立場はもっと多様かつ可塑的である。
- 10)ここで誤謬と述べていることが誤謬であるか否かは、研究の目的に相関して決まるものである。あくまで、「日常の自明性を解剖」という目的を前提とした上で誤謬と述べているに過ぎない。また、研究の行い方によっては当然、日常の内実に接近しうるSIやPSも存立可能である。
- 11)ガーフィンケルは、『ワークのエスノメソドロジ的研究』(Garfinkel ed. 1986)の序論で、ワーク研究はサククスによる会話の研究から開始されたとしている。本稿ではこのガーフィンケルの発言を重視し、CAと「ワーク研究」の区別は行わない。本稿ではそれよりも、CA以降のいわゆる「EM」に至る前の現象学的なエスノメソドロジをPEMとして、EMとは区別している。
- 12)Garfinkel(1991, 2001)などを参照。
- 13)従って、解釈的アプローチの多くが、学級における実践を、「~として」捉えてしまうというものはある意味、科学的日常を徹底して生き抜いていることの証左であるともいえる。
- 14)教育におけるEMには、他にもさまざまなテーマの研究が行われている。Watson(1992)及びHester & Francis(2000)を参照。

- 15) 従って EM 研究者は、IRE 連鎖などの教授実践上の諸装置に向けられる、教育(方法)学からの批判的反省(例えば稲垣・佐藤 1996, 佐藤 1996a, b など)を、例えそれが、教授装置が実際の実践上で用いられているありようから乖離している(松下 2001)としても、簡単に切断して済ましてしまうべきではない。
- 16) 無論、「いまここ」の実践に徹底して内在し、その中身を詳細に「表示」しようとする EM からすれば、実践に歴史性を覆い被せたり、そこにある種の「本質性」を見出したりするような試みは、実践の中身を研究者による特定の鑄型にはめ込み、歪めてしまう結果に導いてしまう点で、最悪のタブーである。しかしここで試みようとしているのは、一方で実践の中身をそのまま取り出そうとする EM の記述にコミットし、他方で歴史的な記述や、本質探しにもコミットするという「ずるい」試みであり、基本的には複数のゲームを個々独立にプレイする点で、実践を単純に研究者認識のもとに抑圧する営みとは異なる。さらに言えば、EM の論理は、「社会秩序問題」という問い、ないし「社会秩序を記述する」という目的に照らしては、極めて有効なものであるが、「教育的なものに肉薄する」という目的に照らしては、それだけでは不十分に思える。
- ### 文献
- Ariès, P. 1960 『〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』 杉山光信・杉山恵美子訳 みすず書房 1980
- 藤田英典 1992 教育社会学におけるパラダイム転換論 『教育学年報 1』世織書房 pp.115-160.
- Garfinkel, H. ed. 1986 *Ethnomethodological studies of work* RKP
- Garfinkel, H. 1991 Respecification: evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order*, logic, reason, meaning, method, etc. in and as of the essential haecceity of immortal ordinary society, (I of IV)- an Announcement of Studies in Button, G. ed. 1991 *Ethnomethodology and Human Sciences* Cambridge Univ. Press pp.10-19.
- 2002 *Ethnomethodology's Program Working out Durkheim's Aphorism Edited and Introduced by Anne Warfield Rawls* Rowman & Littlefield Publishers.
- 濱名陽子 1983 わが国における「学級制」の成立と学級の実態の変化に関する研究 教育社会学研究第 38 集 pp.146-157.
- Heap, James L. 1985 Discourse in the Production of Classroom Knowledge: Reading Lessons *Curriculum Inquiry* Vol.15 No.3 pp. 245-279.
- 1988 On Task in Classroom Discourse *Linguistics and Education* Vol.1 pp.177-198.
- Hester, S. & Francis, D 2000 Ethnomethodology and Local Educational Order in Hester, S. & Francis, D. ed. *Local Education Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action* John Benjamins
- 久田敏彦 1984 近代教授法史における学級教授の系譜(第 1 報) 大阪教育大学紀要第 IV 部門 第 32 卷 第 2・3 号 pp.153-167.
- 久田敏彦 1987 近代教授法史における学級教授の系譜(第 2 報) 大阪教育大学紀要第 IV 部門 第 36 卷 第 2 号 pp.109-120.
- 五十嵐素子 2003 授業の社会的組織化—評価行為への相互行為的アプローチ 教育目標・評価学会紀要 第 13 号 pp.54-64.
- 2004 「相互行為と場面」再考—授業の社会学的考察に向けて 年報社会学論集 第 17 号 pp.214-225.
- 稲垣忠彦・佐藤学 1996 『授業研究入門』岩波書店
- 金子茂 1988 近代学校における「クラス」の出現とその存在形態について—イギリスの Grammar School を中心として— 九州大学教育学部紀要(教育学部門)第 34 集 pp.11-43.
- 川妻篤史 1999 授業成功の「びみょうさ」—授業の会話分析から— 教育・社会・文化 第 6 号 pp.63-73.
- Macbeth, D. 1992 Classroom “Floors”: Material Organization as a Course of Affairs. *Special Issues of Qualitative Sociology* 15(2) pp.123-150.
- 松下佳代 2001 教室における活動システムの相互行為的構成 群馬大学教育実践研究 第 18 号 pp.259-288.
- McHoul, A. 1978 The organization of turns at formal talk in the classroom *Language in Society* Vol.7 pp.183-213.
- Mehan, H. 1979 *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom* Harvard Univ. Press
- 森一平 2007 幼稚園教室における保育会話の構造 日本教育社会学会第 59 回大会 研究発表
- 大辻秀樹 2006 Type M: 「学ぶことに夢中になる構造」に関する会話分析からのアプローチ 教育社会学研究 第 78 集 pp.147-168.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1994 A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation *Language* 50 (4) pp.696-735.
- 佐藤秀夫 1970 明治期における「学級」の成立過程 教育 pp.18-25.
- 佐藤学 1996a 『教育方法学』岩波書店
- 1996b 『カリキュラム批評—公共性の再構築へ』世織書房
- 豊田ひさき 1995 ランカスター法と一斉授業 教育学論集 第 21 号
- 1996 学級授業の教育方法史 人文研究 大阪市立大学文学部紀要 第 48 卷 第 9 分冊 pp.43-56.
- 1997 学級授業と問答法の方法史 人文研究 大阪市立大学文学部紀要 第 49 卷 第 1 分冊 pp.1-21.
- Watson, D. Rodney 1992 Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An Overview *International Review of Education* Vol.38 No.3 pp.257-274.
- Woods, P. & Hammersley, M. ed. 1977 *School experience: explorations in the sociology of education* Croom Helm
- 柳治男 2006 『〈学級〉の歴史学』講談社