

◇ 教育社会学の方法

教育社会学における解釈的アプローチの 新たな可能性

—教育的言説と権力の分析に向けて—

稲垣 恭子

1. はじめに

教育社会学研究において、解釈的アプローチが議論の俎上に上るようになって、ほぼ20年が経過しようとしている。日本においても、「新しい教育社会学」が紹介されて以来、解釈的アプローチの理論的、方法論的な検討と同時に、それを使った学校内部の相互行為過程に注目する実証的研究が、量的にはかなり蓄積されてきた。また、そうした成果に基づいて、解釈的アプローチの有効性についての総括も何度か行われてきた。そして、「新しい教育社会学」のブームは過ぎ去ったといわれるようになってからも、解釈的アプローチは、学校研究の中でもっぱら学校の内部過程を明らかにする方法として、ある意味では根づいてきたように見える。

しかし、これまでの研究では、教育社会学における解釈的アプローチの意味が適切におさえられていなかったように思える。それは、解釈的アプローチが提起した認識論的な問題を十分に吟味し、教育社会学研究の中に位置づける作業がなされないまま、部分的、断片的に使用してきたからだと思われる。特に、次の2点についての無理解に問題がある。

まず第一は、「ミクロとマクロの統合」という、何度も繰り返されてきた問題をめぐってである。これまでの研究では、理論的な検討が十分に行われていないために、折衷主義的な統合を主張するにとどまり、その問題がうまく解決されていないように思える。そのことは、解釈的アプローチの重要な問題提起である「自明性を問い直す」ことをめぐる曖昧さと関連している。これまで、問われるべき自明性とは何かに

教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性

ついて、解釈的アプローチを採用する研究の中でも十分な合意ができていなかったために、解釈的アプローチの意義が曖昧化あるいは矮小化されてきたように思える。ここで再度、解釈的アプローチの認識論的な問題提起を吟味し直す必要があると思われる。

本論は、以上の観点から、これまでの解釈的アプローチにたつ教育研究を再検討し、教育社会学における解釈的アプローチの基本的視座を、改めて位置づけることを目的とする。

2. 「新しい教育社会学」と解釈的アプローチ

周知の通り、解釈的アプローチが教育社会学研究の中で注目を浴びるようになったのは、学校についての楽観論への疑問を端緒にした、イギリスの「新しい教育社会学」の出現による。教育機会の拡大やカリキュラム改革などの教育政策の失敗は、こうした格差や階層的不平等が、学校の内部過程の中で生成されている可能性に目を向けさせることになった。こうした文脈の中で、教師—生徒間の相互作用、教師のカテゴリー、カリキュラムが、学校自体を問い直そうとする「新しい教育社会学」の主要なテーマとして注目されるようになったのである。カラベル (J. Karabel) とハルゼー (A. H. Halsey) が「新しい教育社会学」に期待したのも、こうした問題意識に応える方向においてであった⁽¹⁾。その意味で、「新しい教育社会学」は、その問題設定において、基本的に政策志向を内蔵して出発したのである。

一方、このような「新しい教育社会学」の問題意識とは別個の、アメリカを中心とする知的土壌の中から展開したのが、解釈的アプローチ（象徴的相互作用論、現象学的社会学、エスノメソドロジーなどを含む）である。解釈的アプローチの共通の特徴は、まず、社会的相互作用を解釈過程とみることにある。つまり、行為は予め構造によって与えられているのではなく、行為者の解釈にかかっているとみるのである。そして、解釈行為によってなんとか成り立っている不安定な「構造」を、どのようにして自明の「現実」として構成しているのか、を問おうとするのである。

このように、「新しい教育社会学」の出発点における政策志向的な問題意識と、解釈的アプローチが志向する認識論的な問題設定とは基本的に同一の方向をめざすものではなかったにもかかわらず、教育社会学においては、「新しい教育社会学」としてセットでとらえられるようになったのである。

3. 学校研究への相互行為分析の統合

「新しい教育社会学」は、当初から「ミクロとマクロの統合」が問題として取り上げられ、それに答える形で研究が展開した。そして、カラベルやハルゼーが指摘した問題意識と解釈的アプローチが提起した課題とのどちらを重視するかによって、その方向が大きく二つに分岐することになった。

前者の立場に立つ研究は、相互行為の分析を構造的な研究と関連づけることによって「ミクロとマクロの統合」をはかろうとする方向をとる。それは、学校の内部過程に焦点をあてることによって、成績の格差や階層差の原因を明らかにしようとするものであり、より政策科学的研究と近接する。ケディー (N. Keddie)⁽²⁾やシクレル (A. V. Cicourel)⁽³⁾は、こうした観点から教師のカテゴリー化や判断枠、進路指導のありかたを、選抜メカニズムや学校の組織構造と関連づけて検討している。

こうした方向での研究は、日本においても比較的早い時期から行われてきた。たとえば、教師のカテゴリーや判断枠に焦点をあてるいくつかの研究は、カテゴリーの運用自体をめぐる問題設定よりも、そうした教師の判断枠を学校の組織的条件と関連づける方向で展開している⁽⁴⁾。また、教師の判断枠が典型的に現れる進路指導場面の研究では、そこでの相互行為や進路指導を行っていく教師の論理が、選抜の論理と対応していることを示すことによって、相互行為と選抜のメカニズムを関連づける方向が示されている⁽⁵⁾。さらにまた、生徒文化論の文脈の中でも、生徒文化が彼らの主観的意味づけの中で構成されるプロセスを、生徒の進路分化過程や学校の組織構造と関連づけようとする研究も行われている⁽⁶⁾。

これらの研究は、解釈的アプローチを導入することによって、これまでの学校研究をより説得力をもつものに発展させた。しかし、こうした研究では、教師や生徒の行為が学校や社会構造に規定されている、という決定論的な説明になりがちであり、行為者である教師や生徒自身の解釈過程はあまり重視されていない。したがって、解釈的アプローチ自体の意義という観点からすると、インプット・アウトプットモデルを埋め合わせる「方法」としての二義的な位置を与えられているにすぎない。

こうした研究の中で、生徒自身の解釈過程を組み込みながら、それを再生産論と結びつけることによってより巨視的な研究と統合し、注目されたのが、ウィリス (P. Willis) の研究である⁽⁷⁾。『ハマータウンの野郎ども』において、彼は、労働者階級の少年たちが学校の価値観や権威に反抗することによって、学校パラダイムを彼らなりに「異化」していくプロセスをエスノグラフィックに描き出した。そして、そうし

教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性

て作り出された反学校文化が、実は労働者階級の文化と対応していることを示すことによって、社会的再生産が、彼ら自身の選択によって安定的に行われていくメカニズムを明らかにしたのである。ウィリスは、ネオマルキストの立場に立ちながらも、再生産論の枠組の中に、行為主体の解釈の営みを組み入れていくことによって、ミクロとマクロを統合するひとつの方向を提示したのである。

この研究は、葛藤論になじんだ多くの教育社会学者にとっては理解しやすく、解釈的アプローチの方向を示すものとして評価された。確かに、行為者である生徒自身の解釈の中で学校が異化され、反学校文化として形成されるプロセスを組み入れることによって、従来の再生産論の決定論的な説明からある程度脱し、分析をダイナミックにした。しかしここでは、行為者の主観や解釈過程の分析が取り入れられてはいるものの、それ自体には満足せず、よりマクロな研究とのつながりが強調されている。すなわち、学校は文化的再生産を通して社会的再生産に寄与するという前提が、説明されるべき命題として予め存在しているのであり、行為者の解釈過程それ自体を「社会学的」研究の対象としてみる視点はないのである。それは、ネオマルキストの立場をとるウィリス自身の関心が、もともと再生産論にあり、解釈的アプローチ自体には向けられていなかったことによると思われる。このように、行為自体の社会学的意味を問う方向ではなく、構造レベルと行為レベルを対置するところから出発し、そこから性急に「ミクロとマクロの統合」をはかろうとする方向は、「巨視的レベルの分析と微視的レベルの分析との統合をはかるあまり、その理論的根拠や問題意識の相違を無視して、安易な折衷を試みる」⁽⁸⁾ものといわざるをえない。結局、こうした研究は、再生産論を活性化する役割は果たしたかもしれないが、解釈的アプローチが提起した基本的な課題には無関心であったといえよう。

4. 相互行為自体への社会学的関心

こうした研究に対して、相互行為はいかにして成り立つか、という解釈的アプローチの共通の課題から出発し、その説明に構造的な視点を入れることによって「ミクロとマクロの統合」をめざそうとする方向がある。これらの研究では、巨視的レベルとの関連を意識しながらも、あくまでも相互行為それ自体の理解に重点がおかれている。つまり、より理論的、認識論的な問題設定をバックグラウンドとして相互行為を分析しようとするのである。そうした方向での研究の中で、特に積極的に実証研究を蓄積しているのが、ウッズ (P. Woods)、ハマースレイ (M. Hammersley)、ハーグリーブス (A. Hargreaves) らを中心とするストラテジー研究⁽⁹⁾である。

彼らは、主として象徴的相互作用論の立場から、教師の教育行為を役割論の観点ではなく、各状況における「状況の定義づけ」に基づく意思決定の結果とみる視点を提出した。すなわち、行為者である教師は、構造的制約やジレンマ状況に直面した場合、単なる役割行動を超えて、制約された中でのギリギリの選択として行為を形成するととらえるのである。そのような観点に立つと、教師の教育行為は、学校の構造的制約の中で直面するさまざまな問題に、状況に応じてうまく対処したり (coping strategies)⁽¹⁰⁾、あるいはそれによって教師自身が生き残る (survival strategies)⁽¹¹⁾ ためのストラテジーとみえてくる。

これらの研究は、教師の教育行為が、言明された教授目的に対して合理的に構成されたものではなく、教師を制約する構造やジレンマを回避するように状況に適応したり秩序維持に向けられたものであることを指摘し、これまで自明視されてきた教師の教育行為の意味を、内側から明らかにする方法を提示した点で注目される。

しかし一方で、構造的制約の中で選択を迫られた行為者の主体性を強調するあまり、説明がトートロジーに陥っているように思える。なぜなら、そうした説明では、行為の源泉が明らかでなく、突如として意思決定する主体が出現するかのよう印象を与えるからである。これは、ミード (G. H. Mead) の自我論の一般的な解釈にもみられる問題である⁽¹²⁾。つまり、社会の葛藤状況の中で自我が危機にさらされた時、そうした危機を回避し乗り越えるものとして出現すると説明される主我 (I) は、やはり、社会構造とは無関係に、別の次元から突然乱入してくる根源的な主体であるかのような印象を免れないからである。

これは、相互行為と構造との関係が、理論的にうまく接合されていないためと思われる。つまり、こうしたジレンマは、実は行為者を制約する「構造」と「行為主体」という二分法を前提とする認識そのものに発していると思われるのだが、そうした認識自体の前提を問い直すという視点が入っていないのである。そのため、教育社会学が前提としてきた認識そのものの「自明性」を問題にするという、解釈的アプローチの意味は十分検討されないまま、ストラテジー研究の意義も宙ぶりの状態になっているように思われる⁽¹³⁾。

重要なことは、教育社会学の認識枠組それ自体をも射程に入れて、「我々が自明視している現実とは何か」、「ミクロとマクロの統合とは何か」を徹底して検討していくことである。

教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性

5. 認識論的問題提起としての解釈的アプローチ

ところで、教育行為の成り立ちを詳細に分析すると、教師の教育行為や相互行為を実質上、拘束しているように見える構造が、実はそれほど確固として存在しているわけではないことがわかる⁽¹⁴⁾。構造と相互行為、あるいはミクロとマクロという二分法は、客観的事実として存在しているのではなく、それを事実化するわれわれの不断の解釈の営みによって、ようやく維持されているのである。

こうした観点は、エスノメソドロジーにおいて最も意識されている⁽¹⁵⁾。エスノメソドロジーは、それぞれの社会のメンバーが日常的にものごとを理解し、説得していく独自の方法論（エスノメソッド）を明らかにすることによって、そうした日常実践によって構成される秩序の根拠を問題にする。そこでは、「構造」は、行為者の解釈過程の中で構成され、維持されるととらえられており、構造ないしは秩序の根拠のなさが強調されている。ガーフィンケル（H. Garfinkel）が言うように、「社会的事実の客観的実在こそは社会学の基本原則だと教えるデュルケーム流の教訓とは対照的に、現にメンバーによって認識され、使用され、自明化されることによって継続的に達成される社会的事実の客観的実在こそが、社会学を行うメンバーにとって基本的な現象としてとらえられる」⁽¹⁶⁾のである。

ここには、社会学研究における、解釈的アプローチの基本的なスタンスが明確に表現されている。すなわち、伝統的社会学では自明のこととされる社会的事実の客観的実在が、実は、社会のメンバーの中で相互主観的に構成されたものであることを明らかにすることによって、社会的事実の根拠を問題にするのである。いかえれば、エスノメソドロジーが提起したのは、社会を構成するメンバーが、行為解釈の中で秩序を維持していくプロセスを徹底して探求することによって、その社会メンバーの認識のありようを問い直す視点の重要性である。

解釈的アプローチのこうした認識論的な問題関心は、日本においては、社会化研究の中で理論的に探求され、展開しつつある⁽¹⁷⁾。しかし、そのどちらかという哲学的な問題設定は、学校の存立を問題にする社会学的研究にはなじまない。解釈的アプローチが最初に見いだされた学校研究において、エスノメソドロジー的なアプローチが根づいてこなかったのは、ひとつには、イギリス流の「新しい教育社会学」の影響が強すぎたことに求められる。しかし一方で、解釈的アプローチの認識論的な問題提起を理論レベルに限定しすぎるととらえかたにも問題があったように思える。重要なことは、解釈的アプローチの認識論的な課題を柱としながらも、学校研究の枠組の中で

それを据え直すことである。そこで最後に、以上の問題意識にたつて、学校研究における解釈的アプローチの意味を、エスノメソドロロジーの認識論的な問いをさらに一步進めて、学校研究の中に位置づける枠組を提示することにした。

6. 学校への解釈的アプローチの可能性

学校の内部プロセスの分析を、直接これまでの学校の構造的研究の知見と安直に結びつけるのではなく、解釈的アプローチの認識論的な問いに応えるような学校研究の枠組とは、どのようにして可能か。

既に述べたように、解釈的アプローチの重要な問題提起は、われわれが事実として自明視している種々の前提を問い直すことによって、われわれ自身の認識を問題にしようとする視点である。この「自明性を問い直す」ことは、解釈的アプローチのキャッチフレーズとしてよく使われてきたが⁽¹⁸⁾、問い直されるべき自明性とは何かについては、必ずしも明確にされてこなかったように思える。これまでの研究では、概ね、問われるべき問題は、行為の意味を説明する際の機能主義的な前提にあるとされ、ウィリスやウッズはそうした機能主義的な説明を排し、行為者である教師や生徒の観点から行為の意味をとらえようとした。しかしそれは、教育社会学が前提としてきた認識を部分的には問い直す視点はあるものの、教育社会学がつくり出してきたストーリーそのものを、全体として問い直すものではない。つまり、これまでの研究は、近代教育の論理の枠内で、あくまでもそれを内側から「科学的」にささえる方向で行われてきたのであり、近代教育の論理そのものを問題として取り上げる視点はない。しかし、問われねばならないのは、現在のメンタリティや枠組を前提として、それによってあらゆる教育現象、社会現象を説明しようとする教育社会学自身を拘束している認識の自明性なのである。メンタリティの歴史社会学を主張するエリアスの問題意識⁽¹⁹⁾と同様、解釈的アプローチの意味も、そうした射程の中でとらえ直されねばならない。

こうした視点に立つと、これまで規範的パラダイムの中で蓄積されてきた学校研究は、それ自体、学校を支える科学的言説としてみえてくる。すなわち、学校は実質的な社会化機能を果たしている、とか、文化の正統性の伝達を通して社会的再生産に寄与する、などの知見そのものが、近代教育の中で展開してきた学校と教育についてのストーリーととらえられるのである。社会化であれ、再生産であれ、学校を機能させているのは、客観的実在としての構造ではない。学校の存立を支えているのは、むしろ学校と教育をめぐる、そうした科学的、教育的言説であり、学校内部の相互行為は

教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性

それを事実化し具体化していく中心的过程としてとらえられる。

さて、こうした立場に立つと、学校内部での教師と生徒の相互行為は、これまでとはまったく異なった角度からとらえられるようになる。すなわち、相互行為を、学校をめぐるさまざまな言説を認識の中で事実として構成していく、権力のメカニズムとしてとらえる視点である。ここでいう権力とは、人々を客観的に拘束するものというよりも、行為者が自らの行為解釈過程の中で構成し、維持していくような、相互作用状況そのものに内在する権力を意味する⁽²⁰⁾。解釈的アプローチの醍醐味は、さまざまな科学的、教育的言説が、どのようにして事実として認定されるかを分析することによって、相互行為過程とそれによる秩序維持の営みに入り込み、作動している権力の微細なメカニズムを明らかにすることにある。教師と生徒の相互行為の分析は、そうした権力を具体化する戦略(バイオポリティクス)を明らかにすることである⁽²¹⁾。

したがってここでは、解釈的アプローチの課題として指摘されてきた「ミクロとマクロの統合」は問題にならなくなる。相互行為それ自体を権力状況ととらえるこうしたアプローチは、権力観の根本的な変化を伴うものであり、むしろミクロとマクロの二分法を前提とした問いのたてかた自体が批判されるのである。

以上のことから、解釈的アプローチの基本的な射程は明らかであろう。すなわち、解釈的アプローチに立つ学校研究は、近代教育や学校を成り立たせているさまざまな言説を、近代社会との関連において明らかにすることである。いかえれば、学校への解釈的アプローチは、近代的秩序を成り立たせる管理装置としての学校の存立メカニズムを、認識論的な角度から明らかにしようとする、一つの試みとして位置づけられる。

こうした視点の転換によって、相互行為、クラスルーム、カリキュラムといったテーマが、改めて学校研究の中心として浮かび上がってくる。これまでの研究の中では、相互行為やクラスルームを扱う研究と、カリキュラム研究とは別々になされてきた。教科課程の組織化や「かくれたカリキュラム」をめぐる実証的な研究成果⁽²²⁾と、相互行為の分析とを統合し、こうした射程の中に位置づけることによって、その成果が実質的に明らかにされる。解釈的アプローチの真価は、こうした方向性をもった実証研究の蓄積によって、初めて問うことができるのである。

それは、学校への解釈的アプローチを、これまでのように政策科学に寄与する方向でもなく、また狭義の認識論に限定する方向でもなく、まさに社会学的研究として位置づけていく方向である。

〈注〉

- (1) Karabel, J. and A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*. 1977, 潮木守一他編訳『教育と社会変動』(上・下) 東大出版会, 1980年
- (2) Keddie, N. *Classroom Knowledge*. in *M. F. D. Young (ed.), Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, 1971
- (3) Cicourel, A. V. and J. I. Kitsuse, *The Educational Decision-Makers*. 1963, 山村賢明・瀬戸知也訳『だれが進学を決定するか』金子書房, 1985年
- (4) たとえば次のような論文があげられる。
 油布佐和子「教師の対生徒認知と類型化」『教育社会学研究』第40集, 1985年
 酒井朗「高校教師の意識に関する社会学的研究—格差構造の正当化をめぐる—」『東京大学教育学部紀要』第26巻, 1987年
 こうした観点とは別に, 教師のカテゴリーの運用自体を扱った研究としては以下の論文がある。
 北沢毅「『問題』行動の社会的構成—相互作用論の視点から」『教育社会学研究』第40集, 1983年 「規則適用過程における行為者の意志—「規則に従う」とはどういうことか—」『ソシオロジ』第32巻1号, 1987年
- (5) 志水宏吉「配分機関としての中学校—進路指導の社会学的分析—」『東京大学教育学部紀要』第25巻, 1985年
 山村賢明代表『受験体制をめぐる意識と行動—現代の学校文化に関する実証的研究—』伊藤忠記念財団, 1983年
- (6) 志水宏吉「学校の成層化と生徒の分化—学校文化論への一視角—」『教育社会学研究』第42集, 1987年
 耳塚寛明「学校組織と生徒文化, 進路形成—『高校生の生徒文化と学校経営』調査から—」『教育社会学研究』第37集, 1982年
- (7) Willis, P., *Learning to Labour—How working class kids get working class jobs*. 1977.熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房, 1985年
- (8) 山村賢明「解釈的パラダイムと教育研究—エスノメソドロギーを中心にして—」『教育社会学研究』第37集, 1982年, pp. 30-31
- (9) ストラテジー概念を柱とした主な著作をあげておく。
 Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*. Croom Helm, 1980
 Woods, P. (ed.) *Pupil Strategies*. Croom Helm, 1980
 Woods, P. and M. Hammersley, *School Experience*. Croom Helm, 1977

教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性

- Hammersley, M. and P. Woods, *Life in School*. Open University Press, 1984
- (10) Hargreaves, A., *The Significance of Classroom Coping Strategies*. in *Hargreaves, A. and P. Woods. (eds.), Classrooms & Staffrooms*. Open University Press, 1987
- (11) Woods, P., *The Divided School*. RKP, 1979
- (12) G.H. ミード, 稲葉三千男他訳『精神・自我・社会』青木書店, 1973年
- (13) こうした状況においては, ストラテジー概念を使った実証研究が, 再び教育実践に寄与する方向か, 学校組織研究と関連づけられる場合が多い。
- (14) 拙稿「教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成—生徒コードをてがかりとして—」『教育社会学研究』第45集, 1989年
- (15) エスノメソドロロジーの基本的な観点については, 以下の著作の中に手際よくまとめられている。
- Heritage, J., *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press, 1984
- Leiter, K., *A Primer on Ethnomethodology*. Oxford University Press, 1980
- 高山真知子訳『エスノメソドロロジーとは何か』新曜社, 1987年
- (16) Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, 1967, p. 7
- (17) 清矢良崇「社会的相互行為としての初期社会化の様式—しつけ場面におけるカテゴリー化問題」『教育社会学研究』第38集, 1983年
- 紅林伸幸「社会化：間主観性と認知発達の交錯—共生社会の基礎理論」『教育社会学研究』第45集, 1989年
- 加藤隆雄「母子相互作用における自己参照ゲーム—自己の基盤としての共同行為—」『教育社会学研究』第45集, 1989年
- (18) たとえば, Delamont, S., *Revisiting classroom research : a continuing cautionary tale*. in *S. Delamont (ed.), Readings on Interaction in the Classroom*. Methen, 1984
- (19) エリアス, 『文明化の過程』(上・下) 法政大学出版局, 1978年
- (20) Donald, J., *Beacons of the Future: Schooling, Subjection and Subjectification*. in *V. Beechey and J. Donald (eds.), Subjectivity and Social Relations*. Open University Press, 1985
- (21) フーコー, M. 田村俣訳『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社, 1977年
- フーコー, M. 渡辺守章訳『性の歴史 1 : 知への意志』新潮社, 1986年
- (22) 柴野昌山『教育現実の社会的構成』高文堂出版社, 1990年