

教育の日常的リアリティと分析的リアリティ

— 自明性のなかの権力 —

兵庫教育大学 杉尾 宏

1. リアリティ構成論の意義

リアリティ構成論は、近代知性・近代科学の延長線上にある伝統的社会学に対するアンチテーゼとして展開されたといえよう。伝統的社会学は、社会的現実を、自然的世界と同様に、一定の法則性や因果関係からなる外在的・客観的・事実的世界とみなし、それを構成している諸要素間の関係を説明する科学として制度化されてきた。これに対してリアリティ構成論というアイデアは、社会的現実の外在性・客観性・事実性を所与とした社会学に「待った」を掛け、むしろ社会的現実の外在性・客観性・事実性が社会成員の主観的意味付与活動を通していかに構成されないか確信されていく

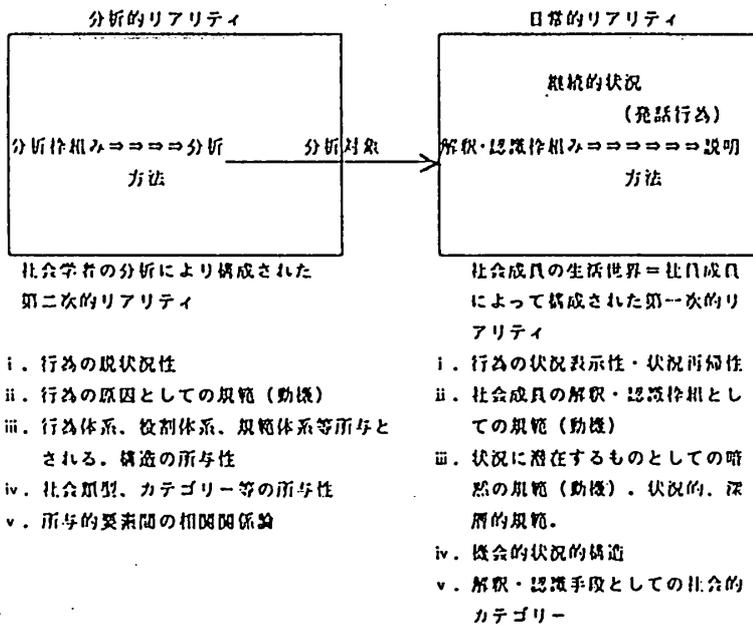
痕を通して—

「授業」は日常的にどのように構成されているか、その成立の基盤は何なのか。参与観察（ビデオ記録、逐語録）の結果を整理してみよう。

(1) 教師と児童との相互作用の日常的パターンは、 $I(T) - R(P) - F(T)$ であった。

(2) 会話の始まり・結び、話者交代、話題転換は教師の統制下にあった。

(3) $I(T) - R(P)$ の隣接対（サックス）において、児童側の拒否、否定はみられなかった。 $R(P) - F(T)$ においては、教師の「返礼」はみられず、明示的、暗示的「評価」が圧倒的であった。



かを問題にした。現象学的社会学、エスノメソドロジー、象徴的相互作用主義論といったいわゆる「新しい」社会学（解釈的アプローチ）は、こうしたリアリティ構成論のアイデアを積極的に取り入れた社会学といえよう。伝統的社会学、特に構造機能主義が一定の分析枠組みと方法によって作りだしたリアリティ（分析的リアリティ）とエスノメソドロジー等が問題にした生活世界の現実（日常的リアリティ）との間にどのような乖離があるのか、分析的リアリティでは日常的リアリティの何が見えないのか、解釈的アプローチでは何がみえてくるのか、等々検討する必要がある。

2. 「授業」のリアリティ—大阪府A小学校の参与観

(4) $I(T) - R(P) - F(T)$ においては、教師の発問のほとんどが「教科書に記述されていること」を確認するための一問一答主義な問いであった。ほとんどの児童が容易に回答できた。また、教師は発問、指示の「わかりやすさ」を教育技術の一つとして重視していた。教師は、児童が教師の期待する反応（回答）を容易に了解できるように、指示・発問内容を設定していた。

(5) $I(T) - R(P) - F(T)$ から逸脱した児童始動型の $I(P) - R(T \text{ or } P)$ はすぐに $I(T) - R(P) - F(T)$ に戻され、児童の独自の発想・考え（質問）は排除される場合が多かった。教師の問

待する知識・行動が「正当な知識・行動」として画定された。

(6) (児童の) 発話内容の児童独自の文脈は、教師の文脈に置き換えられる場合が多かった。

(7) 教師と児童との相互作用で両者が共有している前提は「教師の期待を読み込み、教師の期待に応える」ことであると推察できる。この前提は教師と児童との相互作用を円滑にするための暗黙の規範であるとともに、教師と児童が自己および他者を解釈し評価するための解釈枠組みでもある。

(8) 児童の自発性・積極性(発言の多さ)を重視する教師の発問は、推論や解釈を問う発問が多く、I(T)-R(P1)-R(P2)……F(T)型の相互作用をとった。

(9) (8)の相互作用のパターンは、児童に多くを語らせながら、最終的には教師の考えがかなり強力に押しつけられるというパターンとなっていた。

(10) 教師の「状況の定義」の真偽や適切さは問われず、教師が「状況の定義」者であることが前提となっていた。

(11) 教材解釈に成員カテゴリー化装置(MCD)の陰影がみられた。

2. “自明なるもの”のなかにみる権力の影

教育の分析的リアリティにおいては、教師・生徒の役割、学校・学級の規範、学力・意欲・カリキュラム・男性・女性・問題児等のカテゴリー、家庭の文化、階層等が、具体的状況における教師・生徒間の解釈過程から切り離され、事実的客観的要素として処理される。分析的リアリティが織り成す空間とは各要素間の具化された相関関係(性差×学力、階層×学力、学力×規範、階層×規範等々)なのであろうか。例えば、性差と学業成績に相関関係があった場合、「学業成績」という「客観的」要因は「性」という我々の超えがたい「客観的」要因に還元されてよいものであろうか。エスノメソドロジー等の解釈的アプローチが問題とするのは、教師と生徒との日常的相互作用において、どのような解釈枠組みと方法がどのように学業成績を産出・評価するのか、また性が学業成績の産出・評価において教師・生徒の解釈枠組み・方法にどのように関わっているのか、である。つまり、問題なのは、学業成績の性的分化に関わる教師・生徒の解釈枠組みと方法なのである。

大阪府A小学校の参与観察(発表当日、別資料を添付する)で見えてきたことは、授業を成立させているところの主観的要因、つまり「教師の期待を読み込み、教師の期待に応える」という暗黙の規範(解釈枠組み)であった。この規範は「よく発言する」「みんなの意見をよく聞く」(A小学校の学習目標)という表層的規範-分析的リアリティではこの規範が客観的要素と

して社会化論の立場から他の要因との関係で分析される一とは異なり、公言されない規範である。しかし、この規範こそ授業という日常的リアリティを成立せしめている主観的要因である。この規範のなかに、ローカルで内面化されたディシプリン権力(M. フーコ)を読み取れないであろうか。この暗黙の規範を外から「方法」的に支えているのがI(T)-R(P)-F(T)という相互作用のパターンである。それは、会話の開始・結び、話者交代、話題転換、公的「状況の定義」を教師が一方向的に管理・統制するきわめて権力的な相互作用である。A小学校の児童は「よく発言し」、「みんなの意見をよく聞く」いた。その意味では、よく社会化されていた。しかし、よく社会化されていることは、「教師の期待をよく読み込み、教師の期待によく応える」ことであり、ディシプリンとしての権力をよく内面化していることである。また、ここで注目すべきは、「教師の期待をよく読み込み、教師の期待によく応える」児童=教師に高く評価される児童は、ほぼ決まっており、どの授業においても同じように教師の期待にしたがった行動をとっていた。つまり、

「教師の期待を読み込み、教師の期待に応える」という規範(解釈枠組み)は、同時に児童の実践感覚・ゲーム感覚(P. ブルデュー)のようなものであり、それまで形成してきたハビツウスに規定されるものと思われる。観察からは、「教師の期待」に疑問を持ったり、それを無視したりする児童の姿はそれほど顕著に見られなかった。

児童の自発性・積極性を重視する教師の授業パターンは、児童の推論や解釈を多く語らせる相互作用のパターン[I(T)-R(P1)-R(P2)-R(P3)……F(T)]をとっていた。しかし、最終的には教師の考えが強力に押しつけられていき、最後の審判が下ることとなっていた。つまり、児童に自己を多く語らせ、教師の審判(診断)を受け入れさせるといった相互作用のパターンとなっていた。推論や解釈を問うような、教師の期待が児童にわかりにくい状況においては、児童は自己をさらけ出し、最後に教師の審判を受けるのである。これは、一つの司祭権力(M. フーコ)ではなからうか。「よく発言する」とは、自己をさらけ出し、その評価を教師から受けることではなからうか。

エスノメソドロジーは、人々が「当たりまえ」のこととして実践している「できごと」の、見えてはいるが気づかれない人々独自の方法的実践を再構成し、その「方法」を支えている人々の認識・解釈枠組みを、ドキュメンタリーな解釈によって探り当てていく。そして、その認識・解釈枠組みのなかに、これまで気づかれなかった権力の影-歴史的に形成され内面化されてきた権力-を読み取ることが我々の課題である。