

教育実践のエスノグラフィー——PACT調査データを素材として——

○藤田英典(東京大学)

結城恵(群馬大学)

○秋葉昌樹(東京大学大学院)

○山田真紀(東京大学大学院)

1 研究の課題と枠組

(1) PACTフィールドワーク研究の課題

本報告は、PACT(Professional Actions and Cultures of Teaching: International Studies of Teachers' Work in Changing Context) 日本研究の一環として行なわれたフィールドワークに基づくもので、内容的には昨年の本学会での報告「教職の専門性と教師文化に関する研究(その1)」の線上に位置づけ、また、今年の本学会での報告「同上(その2)」と補完的關係にある。

PACTフィールドワーク研究の実質的課題は、教師の日常生活がどのように編成され構造化されているかを探ることにより、日本の教師の仕事と文化及び日本の学校秩序についての理解を深め、以て教育実践と学校の改善に資することにある。また、その方法論的課題は、教育研究におけるエスノグラフィックなフィールドワークの方法(とくに現象学的エスノグラフィ)の一つのモデルとその可能性を示すことにある(藤田・油布・酒井・秋葉「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻、1995年、以下、文献①と記す)。

(2) 〈教育実践〉〈教師の仕事〉の分析枠組

日常の諸実践は、その実践が展開する場にふさわしい特有の仕方では編成され構造化されている。その編成形態と構造化の様式が、それぞれの仕事や活動の特徴づけ、その自明性と機能を左右している。その点では、教育実践も例外ではない。本研究で扱うのは教師の仕事だが、他のさまざまな仕事についても同様の分析がなされるはずであり、それらを比較することで教師の仕事の特質や教職の専門性についての研究も深まるはずである。

私たちは文献①で、教師の仕事の分析枠組として次の6つの課題の重要性を指摘した。(1)教師の仕事構成している諸要素の析出、(2)学校における時空間の編成様式の考察、(3)諸活動(仕事の構成要素の集合)の編成形態と編成原理及び構造化の様式の解明、(4)教師の仕事の技能的・技術的特徴の解明、(5)諸活動が展開している集団的・組織的・制度的文脈の考察、(6)教師の仕事の意味世界の解明がそれである。さらに、とくに(3)諸活動の編成形態・構造化様式を左右する側面として、①活動の特性としての中心性/周辺性、②シーケンスにおける中心性/周辺性、③内部性/外部性、④日常性/非日常性、⑤ルーティン性/違背性、⑥教育的オリエンテーシ

ン/秩序維持的オリエンテーションの重要性を指摘した。この6つは、教師の日常の仕事がどのように編成されて展開するかを左右する要素として重要と考えられるものだが、これがすべてというわけではない。たとえば今回の報告では、狭義の学校行事の分類に際して、⑦競争/共同、⑧公開/非公開という基準を用いているが、それも諸活動の編成形態と構造化の様式を左右する重要な要素である。いずれにしても、これらの規準/基準は分析的に指定されたものだが、観察を通じて抽出されるはずのものでもある。というのも、それらは日常の諸活動を枠付けている規準と考えられるものだからである。ただし、フィールドワークに際してはこうした規準を念頭に置いて観察を行なったわけではなく、〈生態学的網羅性〉を指針とする方法、すなわち、あくまでも観察者の眼前で生起している事象を最大限に可能な限り記録するという方法を採用した(文献①参照)。その観察記録に基づいて教師の仕事がどのように編成され構造化されているかを考察することが本研究の課題とするところであるが、これらの規準はその際の主要な仮説的枠組を構成するものである。

(3) 本報告の構成

本報告は、多分にオムニバスの3つの部分から構成される。第1は、教師の日常の時空的編成を考察するもので、昨年の学会報告で行なった〈教師の仕事のエコロジー分析〉の、もう一つの事例となるものである。第2は、学校行事の分析である。学校行事は、日本の学校では授業と並んで大きな位置を占めているが、それはたんに教師の仕事の一部であるというだけでなく、授業等とは異質なリズムと原理を持つものとして展開している。つまり、教師の仕事は授業等の日課性の強い活動と学校行事という非日課的な活動の兼合いのなかで展開している。したがって、学校行事はそれ自体としても重要な研究対象になりうるが、本研究で学校行事を特に取り上げてその特徴を検討するのは、そのためである。第3は、方法論的考察である。冒頭でも述べたように、本研究の目的の一つはエスノグラフィックなフィールドワークの方法とその可能性を探る点にある。その試みとして私たちは昨年の学会報告で〈現象学的エスノグラフィ〉という概念と方法を提示したが(文献①)、それは応用エスノメソドロジーと親近性を有していると考えられる。そこで、本研究の方法論的射程を検討することに通じるとの判断から、第3

部として、エスノメソドロジーの展開を典型的に検討することにした。
(藤田英典)

2 教師の仕事の空間的編成

(1)空間編成の意味

教師の仕事（教育・学習活動）は学校という物理的空間のなかで展開している。その空間は、学校建築や設備等の様式によって分割され枠付けられている。もちろん、学校建築は時代とともに変化してきたし、とくに近年はオープン・スペース・スクールに見られるように、種々の工学的な工夫・改善が行なわれている。その意味で、物理的な空間それ自体としても多様化しているが、ここで問題にするのは、そうした工学的な側面ではない。そうではなくて、所与の物理的空間をどのように利用しているか、どのように編成し、そのなかで日常の諸活動をどのように行なっているかということである。

空間は、たんに物理的に分割・配置されているだけでなく、教育的／文化社会的に分節化され構造化されている。その分節化・構造化の様式は、物理的な建築様式等に拘束されながらも、一方で、各学校・教師集団の教育方針や教育戦略に応じて分節化され利用されており、もう一方で、個々の教師の日常の諸活動を枠付けている。言い換えれば、そこには、各学校・教師集団の教育方針や教育観と個々の教師の役割認識やアイデンティティが投影されている。ここに、教師の仕事の空間的編成、学校空間の編成様式を検討する意義がある。

(2)学校経営戦略のシンボルとしての校内掲示・展示

学校にはさまざまなものが掲示・展示されている。校歌、教育目標、月間目標などの標語類、賞状やトロフィーといった活動成果を評価・認定したもの、各種の連絡事項や活動案内など所定の活動を喚起するための掲示、年表や地図、生物標本や環境破壊に関するポスターなど教育情報の提供を目的とする掲示、生徒の作品やテスト結果など学習成果を示すものなど、さまざまな掲示・展示がなされている。その掲示・展示物の内容はもちろんだが、それらがどこにどの程度掲示・展示されているかもまた、各学校や教師の教育方針や教育戦略を象徴している。たとえば、学校の表玄関にはたいていなんらかの展示物が見られるが、小学校では校歌や生徒の作品が展示されている場合が多いのに対し、中学や高校では、賞状やトロフィーが展示されている場合が少なくない。それは、学校の外部に対する構えや関係という点で小学校と中学や高校とでは違いがあることを示唆している。報告では、調査した小学校と中学校の場合を事例として、そうした校内掲示・展示の実態とその意味について考察する。その際とくに注目す

るのは、それらの掲示・展示物は誰を主要な対象として想定しているかという点と、どのような機能（教育機能、統合機能、活動指示機能、表出機能、正当化機能など）が期待されているかという点である。

(3) 学校空間の分節化と教師の空間編成

空間としての学校はさまざまな部分に分割され組織されている。教室、職員室、事務室、図書室、特別教室、保健室、校庭、運動場、プール、廊下など、所定の用途に応じて分割されている。それぞれの空間は、壁などの具象物で仕切られ、それぞれの用途はその構成員に自明のものとして明示されている。しかし、それらの空間が実際にどのように利用され編成されているかは学校によっても教師（生徒）によっても違いがある。言い換えれば、個々の学校、個々の教師は、それぞれの仕方で、学校空間を分節化し、分節化された諸空間に異なった意味やシンボルを付与し、構造化している。その分節化・構造化の様式は、学校経営の方針と戦略に則して分割された公式的配置と工学的な建築様式に拘束されながらも、個々の学校の教師集団の組織と教育実践の組織の仕方や、個々の教師の役割、役割認識、アイデンティティを反映している。

図1と2、及び表1は、そうした教師の空間編成の構造と意味を考察するために作成した資料の一部である。それは、教師の終日観察データ（登校時から下校時までの活動を網羅的に観察記録したフィールドノート）に基づいて、教師が諸空間をどのように移動／利用したかを小学校の教師1人と中学校の4人の教師について、図表化したものである（当日は、対象教師数を増やし、小・中の比較も行なう）。

これらの図表からも明らかなように、教師によって空間移動／利用の仕方に大きな違いがある。その違いは、個々の教師の役割と公式的な空間配置の構造やその日のスケジュールに規定される面が多いが、さらには、その日の出来事（非日常性・外部性・違背性などによって特徴づけられる）や教師役割の捉え方によっても左右されている。それを行為者としての教師の側から見ると、そうした空間移動／利用の仕方を通じて、教師としての実践活動を組織し、学校という空間を分節化し、そこで生起している諸活動に差異的に関与し、自己の役割を確認し、あるいは、居場所を確保している。当日は、そうした空間編成の仕方と意味について考察する。（藤田英典）

の行事がある。まず広義の行事を分類する軸として重要なものは、「定期vs不定期」「内部性vs外部性」「教師の活動vs生徒の活動」の三つである。まず、「定期vs不定期」という軸は定期的に教師の職務に組み込まれているか否かで活動を分類する軸である。月に二回程おこなわれる職員会議や月一度の土曜日に行われる安全指導などは「定期」に含まれる活動である。次に「内部性vs外部性」という軸であるが、これは活動が内部で完結しているか、学校の外部との関係で展開するかを分類する軸である。「外部性」には保護者会といった「保護者という外部性との関係」をもつもの、体験入学といった「地域という外部性との関係」をもつもの、区監査訪問といった「教育委員会という外部性との関係」をもつもの、の三つの下位類型がある。そして最後に「教師の活動vs生徒の活動」という軸は、活動が教師内で完結するのか、それとも活動に生徒が含まれるのかを分類する軸である。職員会議や歓送迎会などは教師内で完結する活動であるが、運動会や卒業式などは生徒が中心になる活動である。

この広義の行事の分類軸のうち「不定期」で「生徒の活動」にふくまれる活動が狭義の行事である。本節ではこの狭義の行事（以下、学校行事と記す）がどのように組織されているのかをさらに詳しくみてゆくことにする。

(3)学校行事の分類軸について

狭義の学校行事はどのように類型化できるのだろうか。さまざまな分類基準がありうるが、ここでは学校行事の準備方法や活動の編成形態といった、学校行事のあり方に大きな規定力をもつ軸として、まず「公開vs非公開」という軸を設定した。「公開vs非公開」とは保護者や地域の人々が参観するという性質をもつか否かで活動を分類する軸である。外部性をもつ保護者会や三者面談といった活動においては、掃除の時間をいつもより長く確保したり、教師みずからが清掃活動に加わったりすることで準備を行うが、公開性のある行事ではさらに授業時間を練習にふりかえて特別の準備を行うようになっている。

次にもう一つの分類軸として、活動の内容に着目して「競争vs共同」という軸を設定した。「競争vs共同」とは、順位を競いあうという性質をもつか否かで活動を分類する軸である。この軸も活動の準備方法に影響を与えており、競争という要素をもつ行事では授業時間外に生徒の自主的な練習がおこなわれている。共同的な活動であっても学年間の潜在的な競争意識があったり、競争的な活動であっても競争単位内では共同的な活動になっていたりとする点で、おのおのの活動には共同と競争という要素が混在しているのが普通であるが、活動の本質に着

目すれば「公開vs非公開」と「競争vs共同」という二つの軸をクロスさせることで、活動を以下の四類型に分類することが可能である（図1）。

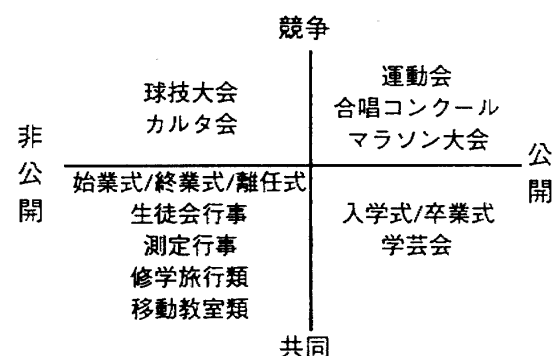


図1 狭義の学校行事の類型化

(4)分類軸と活動の編成形態

これらの軸は活動の準備方法だけではなく、実際の活動の編成形態にも影響を及ぼしている。ここでは「競争的活動の編成形態」と「共同的活動の編成形態」について検討する。

①競争集団の編成形態

競技の性質から球技大会は班単位、マラソン大会は個人単位で参加するが、学校行事においては、班単位や個人単位で順位をつけるだけでなく、必ずこれらの成績をクラス単位で統合して学年ごとのクラス対抗戦へと活動を編成する。この特徴的な活動の編成形態を「入れ子構造」と呼ぶことにする。競争的な行事には共通してこの「入れ子構造」がみられるが、運動会や合唱コンクールではこの「入れ子」が三重構造となっている。つまり競争的要素に公開的要素が加わることによって「入れ子構造」が強化されるという傾向を指摘することができるのである。

②共同的活動の編成形態

行事にかぎらず学校での活動は学年によって階層性をもつように編成されている（例えば学年があがるほど難しくなるカリキュラムなど）。学校行事でも上級生を空間の中心部に位置づけるといった活動編成の階層性はどの類型においても共通してみられる。しかし運動会の団体種目や学芸会などでは、難度と中心性の高い活動を上級生に割りあてて、遍在する学年の階層性を目に見える形で示すという特徴がみられた。つまり公開性という要素をもつことによって学年の階層構造が顕在化する傾向が強まるのである。

(5)おわりに

本節では学校行事を二つの軸をもちいて四つに類型化し、この二つの軸がそれぞれの行事類型の活動の編成形態に与える影響をみてきた。ここでは「競

争的活動の編成形態」と「共同的活動の編成形態」をとりあげ、前者においては競争と公開という軸があわさることで入れ子構造が強化される傾向があること、後者においては共同と公開という軸があわさることで学年の階層構造が顕在化する傾向があること、を指摘してきた。そこで最後に「なぜそうなるのか、そうすることによって何を実現することになるのか」を学校教育の機能や存立基盤と関わらせながら考察する。まず前者に関しては、この入れ子構造はマラソン大会のように個人単位の競争であっても、その結果はクラスの順位に影響を与えるため、走るのが遅い生徒もチームの一員として精一杯走ることを期待されるような構造的特質を持っている。さらにこの構造は自分が直接参加していない競技にも、観戦する生徒の注意を引きつけるという特質も持っている⁽²⁾。これらの構造的な特質から、学校は外部の視線に「生徒の積極的関与」を示すことで対処しようとしていることが推測できる。また後者に関しては、この可視的な階層構造は学年間の差異化をうながし、学年があがればあがるほど技術や知識が豊かになるということを伝達するという構造的特質をもっている。ここから外部の視線にたいして「生徒の成長を促すという学校教育の正統性」を示すことで対処しようとしていることが推測できる。発表当日は、ここで示した解釈の妥当性も含めて、ここで示した軸が教師や生徒の活動に対してもつ意味と機能をさらに検討してゆきたいと考えている。

(山田真紀)

【脚注】

- (1) 藤田英典1992「教育社会学におけるパラダイム転換論—解釈学・葛藤論・学校化論・批判理論を中心として—」森田尚人他編『教育学年報1「教育研究の現在」』世織書房
 (2) 吉見俊哉1994「運動会の思想—明治日本と祝祭文化—」『思想』no.845(近代の文法)1994年11月号pp.137-162

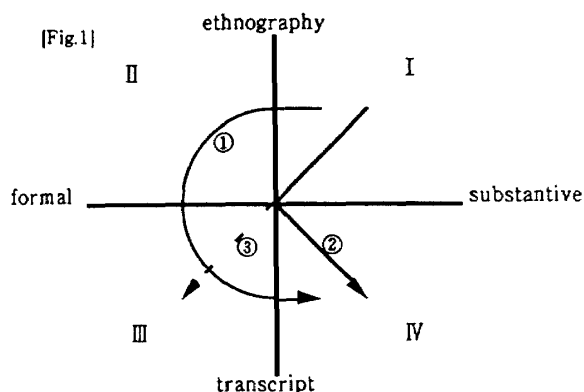
4 エスノメソドロジー類型学と

教育の「臨床エスノメソドロジー」の方向性

本章では以下の手順で教育臨床研究を見据えたエスノメソドロジー/会話分析(EMCA)の方向性を探る

- (1) EMCAを[Fig.1]の枠組に位置づけ、
- (2) EMCA的教育研究が満たすべき要件として[Fig.1]中の要素(I～IV)を用い方向性を示す
- (3) (2)の方向性をさらに展開する上で、障壁となりうるEMCAの理論的前提との共存可能性を、主としてCAの実践方法の解剖をとおして展望する。

(1) EMCA研究の形態的類型



EMCA研究とは「日常生活における諸々の活動や出来事が編成される様を、その文脈依存的表現やその他の実践的行為の合理的諸特性に注目しつつ、その場そのときの絶えざる遂行の成果として研究すること」(Garfinkel 1967)である。だがその研究方法や呈示される知見の性格や形態は多岐に涉っている。初めにEMCAの形態を[Fig.1]に類型化しておこう。横軸が「方法論」、縦軸が「トピック/知見」である；

1 縦軸；ethnography—transcript軸

この軸は、最も初歩的にはトランスクリプト以外の観察データ(エスノグラフィック・データetc.)を使用するか、否かの違いを意味している。しかし軸のどちら側に位置するかは、横軸の展開とも絡んでガーフィンケルの理論的著作へのスタンスにも関係しており、単に記述形態の違いには留まらない(後述)。

2 横軸；formal—substantive軸

横軸は研究トピックとその知見を重ね合わせた軸としてある。ここで「形式的」という場合、1)理論社会学におけるトピック(社会化、意識(=心)、権力、社会構造etc.)が相互行為過程における遂行物であることの例証、あるいは2)会話現象を分析するためのCAの方法論(隣接ペア、順番取得システムetc.)の精緻化とそれらの例証を目的とする場合をさす。

一方「実質的」という場合、個々の社会問題に関連して選択したトピックやその研究成果をさす。自殺防止、犯罪類型、受刑者施設、病院組織、精神病、天体の発見、ジャズの即興、進路相談、授業の構造化、航空管制室などのトピックがその例である。

以上の軸に既存のEMCA研究を跡づけるととき、I～IVの4類型に分類できる；

I [ethnography—substantive]：初期EM研究(ワーク研究の萌芽、応用EM(AEM)のモデル)；受刑者コードを語る手続の使用法、粗悪な病院カルテが病院組織運営上機能する仕方etc.の研究。

II [ethnography—formal]：成員を類型化する装置など「社会学実践」の科学化をめざすサックス前期⁽¹⁾の試み。

Ⅲ[transcript-formal]: サックス後期⁽¹⁾の業績を軸に、70年代以降主流となってきた会話のシーケンス分析を中心とした形式化したCA研究。

Ⅳ[transcript-substantive]: ワーク研究、制度的場面(institutional setting)の研究、教育のApplied EM(AEM)など。

(2)EMCAによる教育研究の方向性

歴史的にEMCAの主流は③の経路を辿ってきた(cf. 秋葉1995)。横軸は右から左、縦軸は、分析技術の精緻化(Jefferson system)とともに上から下へシフトしてきた。その意味でⅢ象限に位置する研究はEMCAの一つの終着点とも考えられる。

一方教育のEMCAの場合AEM(Heap1987;1990)、Ethnographic CA(Hustler&Payne1985)などの方向性がすでに提出されている。本報告では[Fig.1]の各象限を、教育のEMCAが満たすべき要件として読み換え、それらの方向性を①の円弧に示した。またマクベスのように授業分析をワーク研究の枠内で行う研究は②の方向を辿ると考えられる。いずれにせよそれらの研究がⅣ象限を志向している点は重要である。

問題は横軸上の展開である。臨床的知見が要請される⁽²⁾教育(社会学)研究には(とりわけ①がⅢ～Ⅳへ移行する際)、EMCAの展開がⅢに終着するならば“障壁”となりうる。それにも拘わらずEMCAに拘るのは、教育の臨床的研究を展開する上でEMCAの特徴は活かすに値すると考えるからである(「教育の臨床EM」へ)。

(3)教育の「臨床エスノメソドロジー」にむけて

EMCAの展開上、Garfinkel&Sacks(G&S)論文が決定的に重要である。この論文は[Fig.1]では横軸と縦軸の交差点に位置し、ⅢのCA研究、Ⅳのワーク研究等の理論的基盤を用意するものである。

左への横軸上のシフト要因はG&S論文で分析指針として登場する「EM無関心」にある。社会学の「科学化」の徹底を期したサックス初期の業績(Ⅱ)の観点から無関心を徹底させると、Ⅲの形式主義的CAに到達する。EM無関心は分析対象の出来事や活動に対し、研究者の価値付与、重要性、必要性等の判断を差し控えることである。つまり、観察対象に研究者のお仕着せの枠組を押付けること(=構築的分析)を拒否し、成員が出来事や活動に参加する際、それらを典型的に、繰り返して現象しているものとして観察する仕方(成員のレリヴァンス)に従って、当該の観察の編成のされ方自体を解明する可能性を開いた。しかし③方向へ終着するならG&S論文のもう一つの強調点である「成員の含蓄的实践(glossing practice)」の着眼的“障壁”となりうる。

含蓄的实践は相互行為の進行過程に当該の相互行

為場面の実質的特徴をそのつど現象させる。すなわち「相互行為に伴う背景描写の実践(scenic practice)」である(Mehan&Wood)。この含蓄的实践はトランスクリプション技術の精緻化(縦軸)によって相互行為の形式的構造の中により詳細に見えるようになってきたが、CAの形式化/科学化のある種の側面と結びつき、「知見」としては現れにくくなってきている(ex.シャーロック&アンダーソンはCAの方法論は“会話の”構造しか明らかにしないと手厳しい)。

しかし分析技術の精緻化はCAの方法論と切り離せないものではない。トランスクリプトは現象の本質(haecceities)を捉えるための対象に密着した研究実践過程(Atkinson&Heritage; Psathas&Anderson)の記録であり、客観的方法として対象に押付けられる枠組でも、EMCAの唯一の方法でもない。またEM無関心の態度も①の経路を辿りⅣに終着する研究にこそ活かってくる。CAの形式的分析を活かし実質的トピックから実質的知見を呈示しようとする制度的場面研究(Ⅳ)も近年盛んである。その際もちろんⅣの諸研究が解明しようとする含蓄的实践あるいは現象の実質的特質の解明にはトランスクリプト以外にも様々な方法があり得る。PACTの成果では「現象学的エスノグラフィ」の一例として生態学的網羅性を指針に収集されたデータの構築と記述(藤田et al.1995;藤田&秋葉担当箇所)を、Ⅳの試みとして位置づけることも可能である。

以上「成員の含蓄的实践」を明らかにするⅣのEMCA研究は「教育の臨床的研究」に可能性を開く試みであると考えられる。(秋葉昌樹)

【脚注】

- (1)cf.前期、後期サックスの区別はモアマン(1992)。
- (2)「臨床的」の語は、志水(印刷中)に倣い①「教育問題の解決に資する」
②「教育現場に根ざした」を意味する。

【参考文献】(本要旨集では主要文献に留めた)

- 秋葉昌樹 1995 エスノメソドロジーと教育研究『東京大学大学院教育学研究科紀要』35: 149-157
- 秋葉昌樹 1996 脱線・中断・再開にみる授業の秩序化と生徒の経験— Applied ethnomethodologyの試み『立教大学教育学研究年報』39:59-71
- Atkinson J.& Heritage 1984 *Structures of Social action*
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995 教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究——その研究枠組と若干の実証的考察——『東京大学大学院教育学研究科紀要』35:29-66。
- Garfinkel, H. & Sacks 1970 On formal Structures of practical Actions, in *Theoretical sociology*, pp.337-366.
- Heap, J. 1990 Applied ethnomethodology: looking for the local rationality of reading activities. *Human Studies* 13, pp.39-72.
- Hustler, D.E. & Payne, G.C.F. 1985 Ethnographic conversation analysis, in *Strategies of educational research*.
- Mehan, H. & H. Woods 1975 *The Reality of Ethnomethodology*
- Moerman, M. 1992 Life after C.A. in *Text in Context*
- Psathas, G. & T. Anderson 1990 The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica* 78: 1/2 : 75-99.
- Sharrock, W. & B. Anderson 1986 *The Ethnomethodologists*
- 志水宏吉(印刷中)臨床的学校社会学の可能性『教育社会学研究』
- 清矢良崇 1994 『人間形成のエスノメソドロジー』