

教育実践のディスコース分析 多声的アプローチの提唱 池田 寛

学校で行われている実践 = 合理的で明確な目的と手続きにはのっとっていない
さまざまな声の共存と相互作用を通して実践

なのに！

教育研究者は教育の現場で生じている現象に対して、不適切な評価の枠組をあてはめていたのではないか？

1. 文脈関連性の原則

- ・ エスノグラフィーの根底 = 対象をできるだけ丸ごと理解しようとする精神 [pp176.11]
- ・ エスノグラフィーに求められているもの
= 観察することがら (共時的にも通時的にも複雑な相互関係の中で生起している) の中の出来事や行為の関連性の網の目をできる限りたぐり寄せ、その複雑なひだの様相を描くこと [pp176.14]
- ・ エスノグラフィー = 個々の行為がいかなる意味を持っているのかを明らかにするための背景的な「意味のヒエラルキー」を探る過程。すなわち、文化のかたちを描き出すこと。 [pp176.118]
- ・ エスノグラファーとしての調査者 = 出来事や行為に込められた意味を探求し、それがその場のコンテキストの中にどのように位置づけられているかを探求する。そして、「意味のヒエラルキー = 文化」を理解する。(透明人間ではない) [pp177.13]

< ギャーツの「3人の少年のまばたき」の例 [pp176.17 (改)] >

多様な行為が生まれ、知覚され、解釈される意味の構造のヒエラルキーにあり、このヒエラルキーがなければ、ある行為が何を意味しても、あるいは何を意味しないとしても、事実存在しないのである。

意味のヒエラルキー = 文化、意味の構造のヒエラルキー = ？？

出来事や行為の意味を探求する = コンテキストを重視する (一定のコンテキストのもとに、ある出来事や行為の意味が見いだされるからである) [pp177.13]

エスノグラフィーという名を借りて、個性記述ではなく共通性や普遍性を記述しようとするのは、エスノグラフィーとは対極にある「科学的」説明のための記述ということになる。 [pp177.17]

特に「学校」には部外者が容易に理解できないジャーゴン (ドータン (同担) カハイ (加配) チューシュツ (抽出) など) が満ちており、そういった語彙にまつわる空間的・時間的コンテキストが編み込まれている。 [pp177.116]

個別のコンテキストのもとにそれぞれの言葉に意味が付与されて、その意味付与によって行為者はみずからの志向性 (何をしようとしているのか、何を求めているのか) を明確にしたり状況を理解する。 [pp177.120]

- ・ エスノグラフィー = 個々の出来事や発話は、他の出来事、他者との発話との関係の中で生じるが、それらの共時的・通時的な関係を総体的にとらえ記述すること [pp177.130-pp.178]

(ある場面で生じている事象の相互作用は参加者ですら理解していないことが多く、ある社会の全体

像は誰も把握しておらず未知のままである。[pp177.128])

- ・ エスノグラフィーの成否 = 対象をどの程度総体的にとらえているか、すなわち、発話や観察された事象を他の発話や事象とどのように関連づけ解釈するかによる。
[pp178.12]

出来事（発話）のコンテクスト性

= 人間が関与する出来事（あるいは発話）は、ある時と場で生じていても、過去や未来との関連の中で、また他の出来事を計算に入れた行動の結果として生じる、ということ [pp178.15]

- ・ エスノグラフィーで重要なこと = 出来事（発話）のコンテクスト性をできるだけ広くかつ深く探ること [pp178.17]

2. 同時性の原則

例えば... 日本の学校で生じていることの多くは日本人なら理解可能だし、学校で生じていることや起きていることの合理的な理解も可能な場合が多いだろう。

しかし！

別の可能性もありうるのである。

ことが現実には起きている状況のもとでの判断や決断は反省的な思考の領分（= 自己認知）には属していない [pp178.121]

冷静な観察者はある場面では不適切な理解者でしかない。[pp179.13]

自己認知 = 反省的な思考の領分。

「他者はこう考えるだろう、こう感じているはずだ」という他者理解はすなわち

「自分ならこう考える、こう感じる」という経験を他者に投影した結果である

（= 他者に自己を投影した疑似的な理解）

= よって、自己と矛盾することはない。

他者認知 = 流れる時間の中で起こる。観察者から見れば合理的でないこともある。

他者理解をはじめとした反省的な余裕はほとんどなく

相手の反応に対して反射的にこちらの行動を起こすような、直観的な反応

= よって、自己と矛盾することもある

複数の世界（ここでは矛盾しない世界と矛盾する世界）が共存し相互作用しあう状態を描く

= エスノグラフィー（「共存と相互作用」の多角的・対話的な描写）

科学的説明・因果的説明（自己完結的でモノローグ的な説明）

3. 多声的アプローチ

出来事（発話）の通時的・共時的関連性の把握は、対象の広く深い理解が必要不可欠

そのためには、対象をできるだけ長時間観察し続けることが必要！

（1つの手がかりから得られた理解は、多層的・多面的な対象の1つの層・面を把握したにすぎないからである）[pp180.13]

同じ出来事でも場面が違えば異なる解釈が可能なことも少なくないしそれらの解釈が矛盾しあうこともある。

調査により「事実が承認された」[pp180.19]

事実より、それによって「何が意味されているのか」に疑いの目をもっと向けるべき

理論（仮説）依存型の観察からは、調査者自身の持つ枠組みや概念を確認しているだけにすぎない。

対象となる出来事（発話）の流れやつながりは無視され、それらは、調査者の枠組みや概念に

よって切り刻まれ、総体性を剥奪される。
対象の一貫性は調査者とその理論にある。

主体（調査者）と客体（対象）という関係であるにもかかわらず
あたかも対象が一貫性をもつ主体であるように描かれる逆説が生じるのはここにある [pp180.118]

出来事が多面的・多層的であること

出来事の特徴づけやカテゴリー化、意味の解釈の困難さ

インタビューを通して得られる発話の中の概念のあいまいさ（明確な定義がなく輪郭を欠く）

これらはすべて、発話が多声的な性質を持っているからである [pp180.123]

- ・発話の多声性 = 異なる志向性を持った複数の声が1つの声の中で対話的な関係にあること
- ・多声的アプローチ = 異なる志向性を持った複数の声が1つのテキストの中で批判しあったり
共鳴しあったりする関係を描き出す方法
- ・多声的アプローチ = 声と声、イデオロギーとイデオロギーがどのような関係にあるのかを
理解し解釈することを目指すもの
整合性ある1つの理論として現象を説明するもの
- ・多声的アプローチにおける留意点 [pp181.115]
 - 1 インタビューを通して聞く対象者をあらかじめ決められた定義づけられたものと見ないこと
 - 2 対象者を、他者の声との対話の中で、完結することのない問いをつねに続けている人間と
して見ること
 - 3 対象者の発話の中に織り込まれた他者の声は、内容より形式を、つまり「そこで語られたの
は何か」より「どのような語られ方をするのか」に焦点を当てること

「生きた言葉がその対象へと関係するしかたは、ひとつとして同じではない。言葉と対象、言葉とそれを語る人格との間には、同一の対象、同一のテーマに関する異なる、他者の言葉に弾力的で、しばしば見通すことの困難な媒体がひそかに介在しているのである。」

「あらゆる具体的な言葉（言表）は、それが向けられている対象を、常に、あらかじめ条件づけられ、論難され、評価されたものとして、またその対象をおおい隠すような霧につつまれたものとして、あるいは逆に、それについて語られた他者の言葉の光に照らされたものとして見出すからである。その対象は、一般的な思考や視点、他者の評価やアクセントに束縛され、貫かれている。自己の対象に向かう言葉は、他者の言葉、評価、アクセントが対話的にうずまいてある緊張した環境の中に織りこまれ、ある言葉とは合流し、ある言葉には反発し、また、ある言葉とは交差する。」

by パフチン [pp181.11-]

4. 「抽出促進」をめぐる言説

a. 抽出促進をめぐる状況

- ・抽出促進 = 同和教育の分野で広く実践されてきた、学力不振児（同和地区の子が主）を
原学級から抽出し、別の場所で個別指導を行う形態のこと
現在は、これを廃止する学校が増加している。
- ・ここで明らかにすること
そもそも抽出促進に対して教師はどのような意味づけを行ってきたのか
抽出促進がなし崩し的に廃止されていることをどう考えているのか
学力保障、個別化・個性化という教育理念についてどのような見方を持っているのか
（キータームはいずれも一義的ではなく多義的で、教育現場では明確な一義的定義のもとに
使用されていないため）
教師の発話の中にどのような声が反映しているか、それらの声は互いに対象の意味を
どのように屈折させているか

(多義的なキータームを語る時、話者はいくつか他者の声を同時に聞きそれに反応しつつ発話を行うため)

b.教師の声

- ・話者 大阪府高槻市 T 小学校に勤務している (いた) 教師二人
(T 小学校は大阪の同和教育をリードしてきた。T 小の抽出促進は 1989 年より開始)
H 教諭: 40 歳代の中堅女性教諭。T 小の「同担」経験者
W 教諭: 50 歳代の男性教諭。T 小の「同担」経験者で H の前任者
- ・「抽出促進」のねらいについて
学力向上というねらいではなく、ずれている 他の立場 = 声によって屈折させられたから
- ・他の声に対するの受けとめ方
 - 1 障害児教育のイデオロギーは
「生きた声」すなわちそれとの間につねに緊張関係があり対話的關係が保たれている声
 - 2 ただ、二人の、障害児教育のイデオロギーの受けとめ方はやや違っていた
 - 3 同僚教師の声は
障害児教育のイデオロギーに比べ、ステレオタイプ化され客体化されている

c.同和地区の声

- ・同和地区の声に対するの受けとめ方
 - 1 障害児教育のイデオロギー同様、あるいはそれ以上に、教師に対して異議を申し立てるものとして位置づけられている
 - 2 自己の教育観、子ども観、教育実践の質についての反省を促すものとして受けとめられたそれは抑圧的な力となることもあり、同和地区の声を聞くことは緊張関係ととらえるか、政治的圧力ととらえるかは学校次第だが、現在は緊張関係を失ってしまっている?
< 緊張関係 = 学校、具体的には教師の信念と学校外の要求との対話的なやりとりが交わされる >

d.子どもの声

- ・子どもの声をどうとらえているか
 - 1 子どもの状態を「子どもの実態」「子どもの課題」という教師自身による子どもの表象にもとづいていることが多い
 - 2 したがって、対話的緊張関係がみられない
自らに反論し批判する声として子どもの声が反映していないことが多い
 - 3 子ども = 教師による教育実践の対象、とみなされている

e.自己の基本テキストよコンテキスト

- ・二人の話者が志向する基本のテキスト
H: 「個別化」
文部省の主唱する「個性化・個別化」の影響は受けているが「権威ある声」としてはみなしていない
W: 「子どもと寄り添い、仲間とともにあることによって充実感が得られる教室をつくる」ことあるキータームは、自らを取り巻く多声的な世界の中で反芻されローカルな意味づけを与えられることによって、教師の意味世界のゾーンへと導き入れられている。
個々の教師は個性的な自らの基本テキストを持ち
これらの基本テキストが複数の他者の声がかたちづくるコンテキストと対話的関係を繰り返しながら、現実に対する意味付与や意味発見を行っている

5. 調査活動の対話性

- ・インタビュアーがコンテキストの中に入り込む度合いが強ければ強いほど双方向的な性格を帯びる
- ・聞き手 (インタビュアー) の、場への関わりが長くなれば、聞き手 (調査者) の存在そのものが場に対して影響を与える

- 調査者の声も参加者のコンテキストとして作用するようになる
- ・話者は、聞き手（の関心やイデオロギーや価値へ応答する
声の背景となっているイデオロギー的世界を探求しようとするれば
調査者も自らの立場を明確にし、自らの声を発しなければならない
- ・エスノグラフィックなインタビュー
= 質問者自身がコンテキストの一部となるため、話者である回答者の発話によって
構成されるテキストであると同時に、聞き手である調査者によって構成されたテキストでもある
- ・多声的アプローチ = 行為者による意味の解釈、発見、創造過程の解明、秩序の変革の過程に
焦点をあてる
社会的ルールの発見、反復される行為、規範的な構造、社会秩序の解明を
めざす

Field Work

インタビューにおける発話のあいまいさ

- ・インタビューから得られた情報は価値がある
だが、人の語りなので、きわめてあいまいで信頼性の低いもの
カテゴリー分析ですら、観察した現象と行為者がそれに付している意味は別の次元に属する
- ・同じ言葉で語られていることがら、人によって、時と場合によって意味が違っている

1. 意味の多層性

- ・同じ言葉で語られていることがら、教師間で意味が違うだけでなく、一人の教師の中でも
解釈と理解の層が堆積していることもあったり、交互に顔を出したりということもある

2. 2つの観察態度

- ・同じ言葉で語られていることがらの意味の多義性やあいまいさが教育実践の現実であり、
おもしろさであり、本質である
ここに、教育実践にかかわるディレンマ、教師のメンタリティの複雑性が宿っている
- ・エスノグラフィー 現実の正確な描写をめざすべき
正確な描写とは？ いかにして可能か？
 - ・無駄だと思ふような情報、雑音だと思ふような情報にも注意深く気を配り
丹念にそれらを結びつけていく
それが意味関連性を持つようにするには？
 - ・調査の場の全体的な社会的・歴史的な文脈を把握する
 - ・全体と細部の両方に目を向け、深く整合性のあるテキストを作り上げていく