

「学習」の観察社会学

—レントゲン写真について「考える人」から、それを「読む人」へ—

岡田光弘

1. はじめに
 - 1-1 「学習」の文法
 2. EM 研究の歴史の中での教育のワーク研究の意義
 - 2-1 方法による達成（ワーク）の研究は大学の講義の研究から始まった。
 - 2-1-1 ガーフィンケルとサドナウ
 - 2-1-2 ガーフィンケルとバーンズ
 - 2-1-3 バーンズ
 - 2-2 対象との関わり方において、好対照をなす研究群
 - 2-3 ガーフィンケルによる、もうひとつの伝統
 - 2-3-1 「教示（インストラクション）に導かれた行為」の研究
 - 2-3-1-1 リーバーマンの場合
 - 2-3-1-2 リヴィングストンの場合
 - 2-3-2 ワークの研究への誘いとしての「教示（インストラクション）に導かれた行為」
 - 2-4 「教示（インストラクション）に導かれた行為」の根底性と用語法としての反直観性
- 小括
3. 経験的な研究
 - 3-1 フィールドとなっている教室と参与者
 - 3-2 観察（学生のアイデンティティの変化）
 - 3-2-1 巡回教師のアドバイスの組織化
 - 3-2-2 観察したことを時系列で
 - 3-2-3 観察したことの意義を詳細に
 - 3-3 先行研究との比較検討
- 小括2
4. おわりに

1. はじめに

身体教育を行ないながら、医学教育や専門法曹教育についてフィールドワークに基づく研究をしている筆者は、自らの教師としての実践的な教育能力の向上と、専門職教育の研究で得られた知見が収斂していくことを願ってきた（岡田 2014b）。本論文においては、身体教育やさまざまな実習、そして PBL といった実際の現場での身体を介した教育が成り立つ前提である「見ること」「見えること」をテーマにしている。研究手法としては、質的研究法、意味学派の社会学と呼ばれる手法と適切に関連する議論を行なう。今回は、フィールドワークと詳細な録画データに基づいて、「生徒の目が輝く」瞬間を『『学習』の観察社会学』として扱うことができた。

人びとの方法について、観察によって学ぶ社会学である観察社会学において、「教育」と「学習」についての研究業績が積みあげられている。この領域の代表的な研究者である S. ヘスターと D. フランシスによれば、それらは、1 教育上の意思決定 2 標準化されたテストや評価 3 教室の秩序や管理 4 教室の活動や出来事の産出 5 教育内容や知識 6 子ども (Hester & Francis 2000) の6つの領域に分類できる。研究の量という点からすると、それらは、上記6項目のうちの3の研究に偏っている、と言う。ヘスターらは、近年ますます、教育について研究に厚みが増してきた、と言う。しかし、彼らが言いたいことは、伝統的な社会学との統合の機が熟したということではない。むしろ、今は、そうした統合・編入に抗する、新たな試みの始まりの時期であるということである。それでは、何故、彼らは、新しい社会学のあり方（観察社会学）を構想できるという立場をとるのだろうか。そして、観察社会学が「教育」や「学習」を扱うことで何が得られ、その利点には、どのようなことがあるのだろうか。結論を先取りするなら、伝統的な社会学の想定の外にあり、観察社会学に可能な課題とは、「学習」が「達成」され、「生徒の目が輝く」場面が扱えるということなのだが、これについては、少し丁寧に示していく必要があるだろう。

日常語としての「教えるー学ぶ」には、「学ぶ」という過程と、何事かの学習内容の獲得が評価される、すなわち、教えたことが学ばれるという達成とが含まれるだろう。観察社会学が「学習」について扱うとするなら、そこには、「学習」が「達成」され、「成功」している証拠が必要となる。ここで言う「学

習」とは、将来の時点でも、同じ文脈が与えられれば同じことができるための概念や方法の獲得のことである。本稿では、こうした問題群について、なにゆえ、そのような詳細な分析が必要になるのかについて、以下の二つの作業を行うなかで、明らかにしていきたい。

- 1) 「学習」や「^{インストラクション}教示に導かれた行為」をキーワードにエスノメソドロジー研究（以下、EM）の学説史を追う。
- 2) 「見ること」「見えること」についての経験的なデータに基づいて、エスノメソドロジー・会話分析（以下、EM/CA）の別名でもある、新しい社会学（観察社会学）の姿を示す。

1-1 「学習」の文法

A. ジメルと T. コシュマンによる「Put your finger in here」論文 (Zemel & Koschmann 2014) においては、

学習というトピックは、概して、エスノメソドロジカルな知識に基づく研究の踏み込んではいけない聖域として扱われてきた。それには、十分な理由がある。心理学者や教育専門家によって研究されるものとしての学習は、評価という間接的な手段によってのみ利用可能なものである。だが、問題は、学習が、社会生活のいたるところで見られる、ということである。したがって、私たちは、いかにすれば、観察可能な行為としての「学習」という問題に取り組むことができるのかを問いかけざるを得ない。(Zemel & Koschmann 2014: 163)

ここは「学習」を具体的に研究する可能性について問われている。EM は「学習」を扱えるのだろうか。あるいは、「学習」は、心的な過程とされ、それは EM の研究対象として不適切であるということなのだろうか。そして、心的な過程である「学習」は、社会学の主要な研究対象のひとつである「教育」といかなる関係を切り結んでいるのだろうか。本稿では、後半の「見ること」「見えること」についての経験的な研究の部分で、具体的な「教育」と「学習」の過程を扱う。その前に、まずは、H. ガーフィンケルらによる、教育・教示のワーク研究の歴史を明らかにしていこう。

「教育」と関わる方法による達成について、EM の創始者であるガーフィンケルが関わった研究群は2つある。ひとつは、高等教育機関での講義を扱った

ものであり、先の分類では4の「教室の活動や出来事の産出」研究に入る。もうひとつは、技能の獲得や^{インストラクション}教示^{インストラクション}についてのものである。「^{インストラクション}教示に導かれた行為」と呼ばれる、この領域は、社会学の研究対象としては、ワーク研究に独特のものであり、ヘスターらによる6分類の外、そして、通常の教育研究の枠の外にある。ガーフィンケルが「^{インストラクション}教示に導かれた行為」として定式化(1996, 2002)した視点からは、「学習」とは、L. ウイトゲンシュタインが語る、自然言語の「魔術 (bewitchment)」の例として考えられている。この「魔術」は、心理学や教育社会学で流通している、隠された学習の過程といった用法が、いかにして教育研究の世界において深く受け入れられ、専門的に扱われてきたのかということに深く関連している。そして、その「魔術」を方法による達成として研究対象にするのがEMである。

マクベス (Macbeth, 2014) によれば、ガーフィンケルは、「学習」の文法については、研究がなされていないとする。さて、ここで言う文法というのは、どういったことであろう。まず、ライル (Ryle, 1949) による、レースに「出場する」のような「行為」の動詞と、それに「勝つ」のような「達成」の動詞の間の区別を援用した形での、「学習」という概念に対する概念的な批判がある。すなわち、「出場する」といった動詞は、過程を示している。たほう、「勝つ」といった達成の動詞は、結果を示しているが、過程を示してはいない。日本語の語法で考えると、「…ている」が意味をなさない（「勝つ」といった）「瞬間動詞」ではない。「出場している」とは言えるが、「リードしている」とは、別の意味で、「勝っている」とはいえない。だが、EMの文脈依存性についての議論を敷衍するなら、「勝っている」は途中経過を示すという意味で可能だし、文脈を与えるなら、「開票速報によれば、トランプが『勝ちつつある』』といった用法すら可能になる。

「…を学習する」「…を学ぶ」についていうと、それは、達成語でもあり、過程語でもありえる。その違いには、意図的用法と成功的用法の区別が当てはまる。「…を学ぶ」が、成功的な用法である時、そこでは、学びが達成されている。たほう、それが意図的な用法であった時、学ぶという過程を踏んだことはいえる。だが、「学び」が、達成されているかどうかは定かではない。英語における行為動詞としての「学習 (learning)」は、動名詞であるとき、過程としての学習という意味合いが生じるように思う。そのような、過程としての「学習」をも、文脈の中での達成として研究するという方針がEMの特徴である

ように思われる。そして、いわば「学習経験」の達成としての「学習」の核心に接近できるのが、ヘスターとフランシスの言う「観察社会学」だと考える。

さて、H. サックスは、「方法論についての覚え書き」(Sacks, 1984)で、以下のような提案をしている。

私は、他のいかなる確立された科学の一部でもない、研究の領域が存在することを提唱したいと思う。その領域とは、それに携わっている人々が、エスノメソドロジー／会話分析と呼ぶようになっていく領域である。その領域は、社会生活を営む上で、人々が用いている方法を記述しようとするものである。この領域が記述する行為の範囲は、まだわかっていないが、その記述の流儀や、それが位置づけられる方法は、本来的に、安定したものとなる、というのが、私たちの主張である。(Sacks, 1984: 21)

このなかで、サックスは、ヘスターに倣って、筆者が提唱している「観察社会学」と似たような意味で「エスノメソドロジー／会話分析 (EM/CA)」という領域について語っている。「ワーク、^{インストラクション} 教 示 に導かれた行為に関する研究と、粒度による裏づけ」(Macbeth, 2014)において、マクベスは、このEM/CAという呼称と「ワーク研究」に深い関わりがあると述べている。「ワーク研究」とは、方法による達成としてのワークを研究対象とするものであり、1970年代の半ばから後半に、ガーフィンケルによって発案され、(Garfinkel, 1986)ではじめて世に出た、新たな取り組みを指す言葉である。その概念は、研究対象を成り立たせている「ユニークな方法に倣い、寄り添うべしという要請」という彼の定式化と同様なものとして理解されている。たとえば、ジャズ・ピアノの演奏、格闘技、天体観測などの実践について、具体的、身体的に知らない人たちは、その実践が、どのような営みであり、どのような方法によって達成されるのかについて教示的な説明を提供するには、決定的に不利な立場にある、という考えである (Lynch, 1993=2012)。「学習」についていうなら、それは、後半の例に出てくる巡回教師がそうであるように、成員性に基づいてこそ、「学習経験」として、直に見ることができ、研究対象にできる現象なのである。

2. 教育のワーク研究のエスノメソドロジー研究史上の意義

2-1 方法による達成（ワーク）の研究は大学の講義の研究から始まった。

2-1-1 ガーフィンケルとサドナウ

ガーフィンケルらの高等教育での講義の研究は、ワーク研究の手始めとして行なわれたものである。H. サックスによる（後に会話分析となる）会話という方法による達成についての研究が、そのモデルとなっている (Garfinkel 1986)。サックスが、EM/CA という言葉遣いをする、またそれができる根拠もここにある。

D. サドナウとともに、ガーフィンケルは、大学での化学（一部は、歴史学、社会学）の講義をフィールドに、方法による達成の研究を始めた (Garfinkel 2002: 219-244; Garfinkel & Sudnow 1975)。この研究では、大学での講義の遂行上の特徴 (Performance Features) が、明らかになった。講義に参加している人びとは、「講義は始まっていない」、「遅刻者が入ってくる」、「講義が中断する」、「板書を消す」ことが講義のペースを示す、「理解を示す質問」が行なわれる、「明らかに首肯する」ことが教授の目に入る、等々を知覚し、そういった出来事に応じて、自らの振る舞いを組織して行く。

この研究では、後に、方法による達成としてのワークを研究していく上での、いくつかの課題があらわになった。それは、研究する側が、教えられている内容について理解が十分でないなどといったことである。また、この研究の過程で、ガーフィンケルらは、研究にビデオを用いる必要性を痛感することになった。

2-1-2 ガーフィンケルとバーンズ

ガーフィンケルの学生だった S. バーンズは、大学での社会学の講義についての研究を行った (Burns 2012: 175-192; Garfinkel & Burns 1978)。彼女は、ビデオを用いて、大学での講義を構成している特徴を特定化した。ここでも、ガーフィンケルらの研究には、サックスの講義が刺激を与えているという。サックスの講義の素晴らしさは、当時、トランスクリプトにされていた言葉だけでなく、ジェスチャーや板書と相伴ったものだった。これを彼らは、(Say-Show) と名付けた。メルロ＝ポンティの用語で、相互行為上の共感覚 (Interactional

Synesthesia) と呼ばれるものだという。また、同じ時と場を共有している参加者だけに分かる「現場における歴史性を帯びた指示」「ジェスチャーを伴った意味転換 (pun)」が例示されている。

2-1-3 バーンズ

後にバーンズは、方法による達成の研究には、対象となっているフィールドについて知識と技能を持つことが重要であるとする師の勧めにしたがって、イエール大学の法科大学院に進学し、弁護士になる。研究対象となっている人びとの用いている「ユニークな方法に倣い、寄り添うべし (Unique Adequacy)」として知られる要請を満たした彼女が、その適格な能力を手にする過程で可能になった研究がある (Burns 1997: 265-287)。そこに示されている具体例は、法曹教育の授業の研究において、教授が「ジェスチャーを伴った意味転換」をすることによって、ときに裁判官になりきり、また、授業をする教授に戻って振る舞うものである。また、学生たちは、それに応じて言葉と振る舞いを組織していく。

2.2 対象との関わり方において、好対照をなす研究群

この一連の研究には、研究対象と研究者のもっている知識や技能について、興味深い差異がある。

まず、ガーフィンケルたちの研究 (Garfinkel 2002.; Garfinkel & Sudnow 1975) において、研究者には、分析に十分な知識と技能が欠けている。当然、その多くが社会学者であると想定されている読み手にも、そうした知識や技能はない。それに対して、バーンズの研究 (Burns 2012: 175-192; Garfinkel & Burns 1978) においては、社会学者である分析者に、行なわれている講義の内容について十分な知識や技能がある。同様に、読み手と想定される人びとも、それがある場合が多いだろう。さて、この点について、(Burns 1997) は、どうなっているのだろうか。興味深いのは、読み手は、学習内容となっているアメリカのある州の民法に習熟した法実務者としては、分析に十分な知識や技能があると想定できないが、大学での演習型の授業の経験者としては、読み手に、知識や技能があると想定できることである。このように、エスノグラフィーを用いた研究群においては、研究者、対象者、読者のそれぞれにおいて、研究対象となっている領域や技能についての習熟度は多様であり、研究の意義は、それに応じた

ものとなるのである。

2-3 ガーフィンケルによる、もうひとつの伝統

2-3-1 教示に導かれた行為の研究

ガーフィンケルによる社会的な実践へのアプローチを理解しようとするなら、その出発点に、彼が「^{インストラクション}教示に導かれた行為」という名前と呼んだ、独特の考え方について知っておく必要があるだろう (Garfinkel 2002)。この「^{インストラクション}教示に導かれた行為」は、ルール、レシピ、マニュアル、指針、地図そしてプランにしたがって遂行される、広範な行為を含んだものとなっている。ガーフィンケルは、公式的な説明と特定の機会に応じて遂行されたという意味での実際の実践とのあいだに乖離があると示すことで、方法による達成を伴う「^{インストラクション}教示に導かれた行為」を扱っている。

たとえば、教科書に書いてある、そして論文の方法論の部分に書いてある公式的な説明は、科学が実践的にどのように遂行されているのかについて、適切な説明をもたらさない。このことが、科学についての社会学的な研究の主要な論題であったことを知る人も多いだろう。だが、ガーフィンケルの目標は、公式的な説明に「含まれている」限界、欠陥、そして歪みを白日のもとにすることではない。そうではなくて、特定の機会において、インストラクションが注目すべき項目と関連づけて読み取られ、また再読解される、その方法による達成を記述することが目標なのである。

ガーフィンケルの高弟である二人によって書かれた (Lieberman 2013) と (Livingston 2008) は、「^{インストラクション}教示に導かれた行為」について、ガーフィンケルが行なった授業や演習の姿を明らかにしている。そしてまた、彼らは、自分なりの事例と分析も示している。そのいくつかについて、取り上げておこう。

2-3-1-1 リーバーマンの場合

リーバーマンの著書の一部では、彼自身によるガーフィンケルによる 1979-1980 年のセミナーのノートが示されている。ここには、数多くの事例研究が含まれている。これらは、もともとは、ガーフィンケルの出した課題である。それらは、交通でのナビゲーションやルールにしたがってゲームをすることであった。

ガーフィンケルが学生たちに課した演習は、手書きの地図である「スケッチ

された地図」にしたがうということであった。これは、(Psathas 1979) と (Garfinkel 2002: 129) が、「機会に応じた地図」と名付けたものに似ている。それは、出発地点から目的地までドライバーや歩行者をガイドするために書かれた地図である。リーバーマンが1970, 80年代に参加したセミナーで、ガーフィンケルは、ある機会にスケッチされた地図にしたがうという実践を緻密に記述するようにインストラクションを与えた。この演習は、人びとが地図を読み、それにしたがうときという、ありきたりの場面で、いつでも現れる、実際の困難、偶有性、即興性の姿を明らかにするためのものだった。この演習は、また、地図とそれ以外の形式の「^{インストラクション}教示に導かれた行為」について、広範な振り返りに材料をもたらした。

2-3-1-2 リヴィングストンの場合

リヴィングストンは、長きにわたって数学者の実践に興味を抱いてきた。また、彼の数学の関心と能力が、彼の調査研究の内容と研究手法の両方に貴重な情報をもたらしている。また、ガーフィンケルが自動車運転について探究したものを利用して、リヴィングストンは、具体的にサービスに並ぶことの産出である行列、そしてルールがあるゲームという一連の演習を示している。そして、これらに加えて、彼自身の、数学の問題を解くこと、詩歌を読解すること、そして折り紙のインストラクションに従って紙を折ることについての調査研究があった。彼の『理性・理由 (reason) のエスノグラフィ』(Livingston 2003) は、^{インストラクション}「教示に導かれた行為」という広範な問題を提示している。

2-3-2 ワークの研究への誘いとしての「^{インストラクション}教示に導かれた行為」

リヴィングストンの例と D. サドナウ (Sudnow, [1978] 2001) で彼がピアノの即興ジャズ演奏をマスターしたようすを再構成したものとの間には家族的な類似がある。両方の事例において、著者たちの記述は、読者に、テキストが記述しているものを理解するために、少なくとも初歩のレベルで、^{インストラクション}「教示に導かれた」実践に参加するように促している。リヴィングストンが、わざわざ、初学者でも、ついていけるはずの初歩的な例を示していることには、読者が、彼の記述している実践に限られた能力しかもたないということ以上の意味がある。

リヴィングストン (Livingston, 2008: 243) は、「私たちの調査研究は、学問領

域としての社会学を指向してはいない。すなわち、私たちは、隠された秩序の社会学を行なっているのではない。こういった研究をするのは、ある活動が、どのようにして、実践的な事柄として成し遂げられているかに関心を持つからなのである」として、直に見ることのできる (witnessable) 秩序についての社会学を提唱している。

リヴィングストンは、実践的な事柄を産み出している方法による達成を研究する「そのためには『ネイティブになる』こと以外にない」と付け加えている。典型的には、エスノグラフィックな調査研究においては、ネイティブになることは、多くの場所で、教科書的な間違いだと扱われてきた。それは、「ネイティブ」になってしまうと、どこにでもあるありきたりの実践から社会学的な意味を引き出すために必要な「距離」を維持することに失敗するからである。だが、方法による達成の研究においては、「ネイティブになる」ことは、対象について、直に見ることができるということであり、「現実の領域に属するものについての我々の観念は、我々が使用する言語の内にすでに与えられている」(Winch, 1958=1977: 18) のであるから、これは研究の目的というよりも条件なのである。少し長くなるが、ガーフィンケルが、見慣れぬ科学の授業の研究で感じた違和感についてあげておきたい。

私たちは、ただ私たちの目前で繰り広げられている化学について語るという方法による達成をみごとだとする (appreciating) ことにとどまってしまう。私たちには化学を講義するという仕事をすることができないので、私たちがそれを見抜く (see into) ことができない。見抜くことができないことを気にすることすらない。私たちはそれを目に入れる (see) ことができない。私たちは彼の方法による達成 (ワーク) が目に入らない。私たちは、注意深く耳を傾ける (listen) という方法をとるが、ただそしてそれ以外の何ものでもなく、化学について話しているものが何かをしているか聞きとる (hear) ことができない。彼は黒板の上に理解できない表現を書いている。それから、彼は、それらについて話をして、そしてそれらを指し示す。このとき、私たちは彼が何と言うか注意深く意味を汲み取る (watch) ことができない。(Garfinkel, 2002: Chap. 7)

このように化学の講義の研究で明らかになったのは、その方法による達成を研究するには、その場の参加者たちが実際に行なっていることを観察する前提

になる知識と技能が必要だということである。そして、その能力は、実は研究それ自体の対象でもあり、研究してみないと具体的には分からない、多層的なものなのである。「^{インストラクション}教示に導かれた行為」の研究によって、そういった技能の獲得という社会的な出来事自体が、探究の対象になっている。

2-4 「^{インストラクション}教示に導かれた行為」の根底性と用語法としての反直観性

ガーフィンケルのもう一人の高弟であるマクベスによると「^{インストラクション}教示に導かれた行為」の生じる状況は、完全に、その場と、具体的なリソースの詳細を展開することへの没頭^{インストラクション}にむすびついている。その典型例は、取扱説明書にゲシュタルトとしての一貫性を見つけ出すことだと言えるかもしれない。それは、辻褃を合わせることに関するものである。そして、「^{インストラクション}教示」という言葉が使われているものの、このガーフィンケルの関心は、教わる側の「無知」や「誰がどんなことを知っているか」には、何ら関係がない。それには、知っている教師も、知らない生徒等も必要がない。この点、きわめて反直感的な語法であるように見える。

例を挙げよう。ウィトゲンシュタインによる原初的な言語ゲームの実例(Wittgenstein 1958)は、四つの発言、「台石」「柱石」「石板」「梁石」と、建築を行う人、その助手と関わるものである。彼らのうちの一方が、「台石」や「石板」をどう扱ってよいものかわからなかったり、相手に対して、同じものを指し示すことができななかったり、「他のもの」を示す方法を構成する必要があるかのように、無知やコンプライアンスについて書く必要は何もない。彼ら二人ともが、建築のできる人であり、彼らの素朴で、原初的な会話では、板や石という語が連発される。そこでは、何を教えているのか、何をしているのかに表現が与えられ、定式化されることは、ない。後のデータ分析の場合もそうなのだが、ここには、学校での授業のような「^{インストラクション}教示」はない。敢えて言うなら、そこにあるのは「教示」というより「指示」である。だが、それは、たんなる言葉のやり取りでもない。これと同じように、ガーフィンケルが「^{インストラクション}教示に導かれた行為」として提示しているのは、この「それ以上のもの」なのである。親方がいない場で、助手が図面を読みながら作業するなら、それは、ガーフィンケルによる「^{インストラクション}教示に導かれた行為」の例と同形のものになる。

「^{インストラクション}教示に導かれた行為」は、私たちが、自分たちの課題と出来事につい

て承知している適格な能力に関わるものとして、産出され、見出され、認識される。

この例と同様に、ガーフィンケルによる議論には、「^{インストラクション}教示された行為を行うよう要求される」行為者が見当たらない。ガーフィンケルが指向したのは、途切れることなく、絶え間なく続く営みとして、意味と意図を組織化することであった。秩序と構造は、そうした営みや達成が産み出すものである。それは、たとえば、インデックス的な表現の意味が現実のものとなることで達成される。「^{インストラクション}教示に導かれた」行為とは、何とかやり遂げることであり、教授行為に特徴的な IRE といった^ワ接続に^ク先立つ方法による^ク達成に関する^クことなのである。

小括

ある関係を「教える—教えられる」関係と呼ぶことができるだろう。これは、教えるには、教えられる人が必要とされるという意味で、論理的で「文法的」な関係である。「教えられる」が受動態であることもあって、そこに、先に述べた「意図的な用法」と「成功的な用法」の明確な区別は打ち立てにくい。それゆえ、この定式化で強調されるのは、教える立場の論理的な先行性であろう。これに対して、「教える—学ぶ」には、独自の「学ぶ」という過程と、何事かの学習内容が獲得されたという達成が含まれるだろう。この「学ぶ」には、先にも挙げたように、過程を示す「意図的な用法」と達成を示す「成功的な」の区別がある。語の「成功的な」意味において「学ぶ」ことは、何ものかの「学習内容」を手にする^クことであり、ここでは、学び手の主体性が注目される。

以下の例では、ひとりの教授が、レントゲン写真の中に患部が「見えていない」学生を発見し、具体的な指示をした。学生は、その指示にしたがい、^ワ方法による^ク達成を成し遂げ、患部を目にすることができた。その後、学生たちに「見えている」状態が伝染する。このローカルな現場では、レントゲン写真を「読む」ための前提になる「見る」方法が^ク学ばれた。ここに、^{インストラクション}教示に^ク導かれての、^ワ方法による^ク達成の過程を見出すことができる。以下の事例では「学び」を下支えする方法が^ク学ばれ、それを伝えるという活動さえ行なわれた。すなわち、学習内容となっている知識の獲得とともに、^ワ方法による^ク達成として、「学習」が成し遂げられており、やり方、コツが^ク学ばれているのである。この後、この学習者たちは、何時でも、そのやり方を利用できることだろう。

3. 経験的な研究の課題

ここからは、教室の場において、与えられた課題を成し遂げようとして行われる問題解決型の学習の過程について扱う。医学部の学生は、少人数で行われる問題解決型の授業 (PBL) において、チューターの手助けを受け、さまざまな物的資源 (配布物、ホワイトボードなど) を活用して、学習課題をお互いに明確なものにしていく。ビデオ録画によるデータにおいて、参与者である学生 (と教師) の振る舞いは、その細部まで協調しており、この点から、学習者は、「教える—学ぶ」という特定の規範的な秩序に指向しているといっていよう。ビデオ録画を活用した観察社会学 (ビデオ・エスノグラフィー) の関心から言うなら、指定された手順を踏んで行われる学習過程を通じて、学習過程としてあらわれた現象から、「教える—学ぶ」「教え合う」「学び合う」といった状況に埋め込まれた社会秩序という問題を明らかにすることができる。規範的な秩序および社会構造といったものは、そこに配置されている物 (レントゲン写真、プリントのような配布物やホワイトボード)、ことばや語り、そしてジェスチャーといった身体的な行為からなる「^{インストラクション}教示に導かれた行為」の連接によって、実際の活動が接続していくなかで産出されている。

3-1 フィールドとなっている教室と参与者

筆者たちが、観察・ビデオ録画したのは、7名の大学医学部生による小集団での問題解決型の授業 (PBL) である。PBL においては、7, 8人の小集団の学生がシナリオと呼ばれる症例について問題の解決を目指した討論を行なう。教室には、一人のチューターが評価者兼ファシリテーターとして同席している。また、この大学ではシナリオを作成した教師が各教室を巡回していた。

撮影には、主に三台のビデオカメラが使用された。ワイドコンヴァージョン・レンズがついた二台のカメラは頭越しに、斜めから学生の様子が見える角度に設置された。もう一台は、ホワイトボードとそこに書き込みをする学生の映像が撮れるように設置されていた。さらに観察者の一人が手持ちのカメラで録画を行っていた。

作成されたトランスクリプトは、その場やそこでの活動について一覽性を持っている。それは、良くも悪くも、誰か特定の人の視点から作成されたもので

はない。その場のビデオ録画から観察されたさまざまな活動がひとまとまりにされたものである。このトランスクリプトは、個人（当事者）の視点を超えた一覽性をもつ。いわば、場面や活動について観察された参加者の指向に基づいたトランスクリプトなのである。ここでの参加者とは場面の構成員であり、参加とは活動の構成要素である。

そこでは、「教える—学ぶ」「教え合う」「学び合う」といった状況に埋め込まれた活動が生起すると想定されている。具体的には、ひとりの学生が司会者となる。もうひとりが記録係となる。そして、板書という形で参加する学生は、報告はしない。学生は、それぞれ自分の学習成果を報告し、問題解決に向けて議論する。事実の確認や医学的な推論からなる「教え合い」「学び合う」議論を経て、最後に、全員に、次回までの学習項目が割り振られる。それ以外に、その場の議論の進行を手助けするチューターがいる。

3-2 観察（学生のアイデンティティの変化）

A. ある学生 (S5) は、チューターの質問によって画像について「考える人」になった。巡回教師に視線を向け、そのアドバイスによって、さらに「考える人」から、画像を「見る人」、レントゲン写真として「読む人」になった。彼 (S5) には即座に患部が目に入ったようで、ペンでその点を指差した。「見えた人」になったのである。ペンが適切な場所（患部）を指していたので、巡回教師から「それ」と承認され、皆に示すようにアドバイスを受けることになる。巡回教師はこの後すぐに教室を離れる。その後、S5 は、「教える人」を引き受ける。患部を皆に示しながら発話した「白い」という形容が適切だったので、チューターはその言葉を引き取る。指示した場所と用いた形容詞が適切だという承認である。患部の場所について、別の学生 (S2) が質問するが、ここで S5 は、その「質問に答える（べき）人」になっている。実際には、その問いに対しては、また別の学生 (S3) が指差しによって答えられたので、彼 (S5) は、S3 が指差した点をなぞることで、S3 が、見えていると主張しているものと自分が見えたことを承認されたものが同じであると「承認を与える人」になっている。

B. 先の学生 (S2) も、チューターの質問によって「考える人」から「聞く人」になった。巡回教師に視線を向けたのである。数人の学生が画像を読み取ることができるようになったとき、彼女 (S2) は、患部が「見えた人」との対

比の上で、学ぶべき何かを持つ「見えない人」になった。さらに患部が見えた学生がその場所を示し、「教える人」になることで、S2は「教わる人」になった。そして、自分の画像の中にもあり、S3、S5の指差しの接続によって指し示された患部に対応する部分を自分の指で差すことによって確認した彼女は、画像についての見方を学んだ、「見えた人」になる。ここには、学生たちが「教え合い」「学び合う」姿がある。

3-2-1 巡回教師のアドバイスの組織化

それ自体が、不確定性のある微妙な状況を意識して組み立てられているファシリテーター (FT) の問いに対して、巡回教師は、口籠るようにしてこの写真の撮り方について答える。この場で混乱や誤解が生まれたことが仕方のないことだと示すように「それは／大抵は」という対比を用いて、この写真の撮り方が一般的でないと言う。補足するために、一般的な写真の撮り方が教えられたということである。さらに、写真の見方、読み方についてアドバイスするという介入の機会から、この「この写真の撮り方／一般的な写真の撮り方」という区別が生み出されているように見える。すなわち、この場で学生たちによって行われている活動は、写真について「考える」ことであり、レントゲン写真については、これとは別に、写真を「見る」「読む」というアプローチが可能であるということが示されるのである。

巡回してきたのは、ここでの課題の作成者として、問題の主旨をもっともよく理解している教師である。彼は、臨床家としても、誰もが認める適格な能力を持ち、常日頃、こうした類いの写真に接している。このような理由から、彼には、その姿勢や、まなざしから、学生たちにレントゲン写真が「見えている」のかを、直に見て (witnessable)、判断することができると考えられる。

3-2-2 観察したことを時系列で

このPBLの場では、レントゲン写真(単純画像)の見方が問題になっている。チューター (FT) が、巡回教師 (MT) に画像の見方について質問をする。その時に、学生の視線がMTに集まる。MTが、普通は外側からだが、これは内側からだと答える。MTが、学生に「離れて見たほうが」と指示する。アドバイスにしたがって画像との距離を離れた学生 (S2, 4, 5, 6) と、姿勢を変えない学生 (S1, 3) がいる。姿勢を変え画像との距離を離して見ていた学生のひと

り (S4) が微笑む。MT が、S4 の微笑を見て、「見えるものは一緒」とコメントする。画像との距離を離れた学生のうち二人 (S5, S6) が指差しをする。このとき、二人 (S5, S6) の指差ししている点が重なり合っている。MT が、S5, 6 の指示している点を「それ」と承認する。承認された学生が皆に見えたものを「これ」、「白いの」と示す。チューターは、「白いの」という記述を引取り、「白いのがおかしい」と承認する。姿勢を変えた学生の一人 (S2) が、「どれ」と質問をする。姿勢を変えなかった学生 (S3) が、白い部分 (患部) を指差しする。さらに MT に見えていると承認された学生 (S5) が、S3 の指差した部分を重ね合わせる。最終的には、質問した学生 (S3) も「あ、これ」と自分の画像の該当部分を指差す。

3-2-3 観察したことの意義を詳細に

チューターが巡回教師 (MT) に質問を投げかけ、その質問の答えを聞くために教師に視線を向ける。巡回教師は、それまでは、ただ授業を見守るだけで一言も発していない。学生たちは、答えを「聞くために視線を向ける」ということをしている。学生たちは実際に質問をした人ではない。だが、レントゲン写真の見方について考えている群れの一員として、全員が、質問者と同じく、答えを聞く人になっている。

巡回教師の答えの内容は、まず、その場の具体的な写真の撮られ方についての答えであった。それは、一般的なレントゲン写真の撮り方についてのものに代わる。そして、この前半にあたる部分は、両方ともが、チューターの問いに対して「解剖学的内容についての知識」を提示する答えであった。後半の部分は、チューター (だけ) でなく、学生に向けられた「方法についての知識」の インストラクション 教示である。それによって、学生とチューターは、この写真の正しい見方を確認するという当面の問題をこれまでの関心の向け方とは別の仕方 で解決する。一般的な写真の撮り方が教えられたことで、それまで巡回教師として、いわば、観察者であった MT に、チューター・チームの一員として、「離して見る」というレントゲン写真の適切な見方をアドバイスし、「レントゲンを見て、読む」という概念を与える介入の機会が生み出されているように見える。

それまでも教室にいた学生たちは、当初は、MT による答えの宛先ではなかったが、医学生というアイデンティティの元では、MT のアドバイスを「受け入れる可能性」を持っていた。文の構成と、その内容から、学生たちは「聞く

ために視線を向け」、正しい見方についての答えを聞く「聞き手」に移行した。この指向の変化が、巡回教師による、更なるアドバイスの機会を生み出しているといえるだろう。そうして、このローカルな現場にいる全員が、アドバイスを求める「教わる人」の集団を形作っている。そして、「離れて見たほうが」というアドバイスが、その後の学生の行為に関連づけられた適切さ (conditional relevance) を与えている。いったん、写真の読み方についてアドバイスを受けた後、画像が読めるようになった学生は、MT の指示にしたがって、さらにそれを仲間に伝える義務を引き受けている。MT は、このとき、教室を去るが、アドバイスによって画像を読み取ることができた、この学生は、いわば、「教える人」になっており、ここに「教え合い」「学び合い」の姿を見て取ることができるだろう。

3-3 先行研究との比較検討

ここで、いささか蛇足の感もあるが、著名な先行研究である（西阪，2008，Nishizaka，2014）による「出産前の超音波検査の教示された知覚」について検討しよう。そこでは、超音波の臨床医とその患者の間で、教示が起こっている。そこでの課題と表題は、女性たちは、どのようにして、発育中の胎児をきらめく粒子の画像に見てとるように導かれるか、ということである。そこでは、画像の表示が、画像上の粒子のきらめきにまで還元されている。先の PBL の例においては、レントゲン画像を「見ること」は、専門的な教示^{インストラクション}の問題であった。方法による達成によって、レントゲンの画像を専門的に認識する^ワ^クということが、どのように「学習」されるのかという問題である。一方、「医療専門家は、妊婦に、超音波モニター上の陰影を、胎児の身体部位の影として識別してもらわなければならない」（西阪 2008: 42）と書かれているように、その論点は、「識別連鎖」という用語が示すように、画像を特定のものとして見るやり方を「学ぶ」というより「それとして構造化して見る」、あるいは「指示通りに見えたかどうかを相手に伝える」（西阪，2008: 45）ということである。単純化して言うなら、その場で「話を合わせる」ことが、会話における主眼となっている。そうした構造化や意思の伝達に適切に関連する会話の文法と、きらめく粒子に出会う前に医師とクライアントが手にしている成員性カテゴリー化装置を利用した概念的なゲシュタルトが作り上げられているようにみえる。その場で、レントゲン写真を目にしているクライアントには、次の機会に同じ

ような粒子に「心腔」や「膀胱」を見出すことは期待されていないだろう。

マクベス (Macbeth, 2014) が言うように、西阪 (西阪, 2008, Nishizaka, 2014) が私たちに示しているのは、「物事」が見えない場合に、どのようにして、相互行為においてそれをやり繰り返すかということであり、医学的な知識の獲得やものを見るやり方の組織化といった「学習」ではない。そこでは、どのようにして「胎児の画像の意味が、十分に具体化され、相互行為的に達成されたものとなるか」、そして「どのようにして、胎児の擬人化のある側面が、手続き的に根拠のあるゆるぎないものとなるか」(Nishizaka, 2014: 214) ということが論じられている。

4. おわりに

本稿では、観察社会学の基礎的な考え方である「方法による達成」や「^フ「^{メソ}教示^{シヨ}」^ンに導かれた行為」について、その研究史を追体験した後、学び方を学ぶという目標のもと、自主性を重んじ、少人数で行われている授業の場を対象にした経験的な分析を行なった。提示した PBL の場面において、学生とチューター (FT) は、画像の見方について確認する議論をしていた。介入をきっかけに、微笑みや指差しによる理解の表示がなされた。これらはどれも研究史で取り上げられた「^フ「^{メソ}方法による達成^ク」につらなるエピソードである。

確認のために、学生のひとりのアイデンティティの推移を取り上げてみよう。彼女 (S2) は、巡回教師のアドバイスによって、順に、「考える人」から「見る人」「気づいた人」「見えている人」そして「読む人」になっている。別の視点からは、まず、数人の学生が画像を読み取ることができるようになると、患部が「見えた人」との対比の上で、彼女は「見えない人」になってしまった。さらに患部が見えた学生がその場所を示したとき、彼女は「学び」が必要な「教わる人」になった。そして、指差しをしてもらうことによって、患部が確認できた彼女は「見えた人」になる。こうしたアイデンティティの変化は、「学習」そのものであり、その過程の中で、焦点となっている活動の変化に伴うものである。ビデオを丹念に追うことで、行為を接続させながら、その都度、文脈を作り上げていく「^フ「^{メソ}方法による達成^ク」の精妙さ、細やかさを直に見ることができる。

このように「教わる人」から「見えた人」になるアイデンティティの推移を

端的に、「学習」の過程と呼ぶことができるだろう。さらに言うなら、この「学習」の達成には、教師による「評価」によって、ローカルな現場で証拠を与えられている。学生が「見えた人」や「読む人」になったということは、「教示されて」の「方法による達成」を経由して、レントゲン写真の見方を知ったということであり、「見えた人」は「一緒」のものが見える「みんな」として表される専門的な職能集団の一員として、将来の時点でも、このやり方を使える人として認められたということでもある。

「教える—学ぶ」には、「学ぶ」という過程と、何事かの学習内容の獲得が評価される、達成が含まれる。「観察社会学」の研究としては、その場を取り繕い「話を合わせて」いるのではなく、同じ文脈においては、先々にも同じことができるようになる能力の獲得である「学習」が「達成」され、「成功」した証拠が必要となる。これは、旧来の社会学の規準からすると、きわめて厳しい要求になるだろう。本稿では、「教えられる人」から「教える人」へのアイデンティティの変化として「学習」の秩序を直に見ることができた。最初に述べた言葉で言うなら、観察社会学によって、「生徒の目が輝いた」瞬間をとらえることができたのである。

トランスクリプト：[は同時を示す。((は行為の説明である。)

- 09:10:37 FT : せんせこれ右足のうちっかわから
とととってる図でいいですか
そとっかわですか
- 09:10:43 MT : あそれはうちこしですけどね
大抵は外っかわから撮ることが多いですね
はい みぎがわ 側面やね
あま近づけて見るより離れて見たほうが
((数人の学生が画像を離して見る))
- S2 : [((画像を離して見る))
S4 : [((画像を離して見る。その後、微笑む))
S5 : [((画像を離して見る))
S6 : [((画像を離して見る))
S7 : [((画像を離して見る))
- 09:11:01 MT : ええ？だって

- 見えるものは [みんな一緒やから
S5 : [((自分の画像を指差す))
S6 : [((S5 の画像を, 次に自の画像を指差す))
- 09:11:07 MT : あそやな
 そういうところも
 わかんのやな
 それをいwanaあかんねん ((巡回のため MT 退室))
S4 : わかんない ((ごく小さな声で, つぶやく))
- 09:11:13 S5 : この, 白いの ((ペンで丸く指差し, 皆に示す))
FT : 白いのおかしいよなあ
S5 : なんですか=
FT : =明らかにおかしいよな
 なんかわからんけど
S5 : なにかあ, ある
FT : [ん hhh
S6 : [hhh
- 09:11:31 S2 : どれ
S3 : んこの白いの ((左の画像を指差し))
S3 : ((左, 次に右の画像を指差す))
S2 : あ, これ ((左, 次に右の画像を指差す))
S3 : これやね
S3 : (((左, 次に右の画像を指差す)))

参考文献

- Burns, Stacy 1997 Practicing Law: A Study of Pedagogic Interchange in a Law School Classroom. In Travers & Manzo (eds.) Law in Action. Pp. 265-287.
- Burns, Stacy 2012 'Lecturing's Work': A Collaborative Study with Harold Garfinkel. Human Studies 35: 175-192.
- Garfinkel, Harold 2002 Instructions and Instructed Actions. In Ethnomethodology's Program. Pp. 197-218.
- Garfinkel, Harold & Stacy Burns 1978 Lecturing's Work of Introductory Sociology. Unpublished manuscript, Dept. of Sociology, UCLA.
- Garfinkel, Harold & David Sudnow 1975 A Conjecture about an Ignored Orderliness of Lectures as University-specific Work. Unpublished manuscript, Dept. of Sociology, UCLA.

「学習」の観察社会学

- Garfinkel, Harold & David Sudnow 2002 A Study of the Work of Teaching Undergraduate Chemistry. In *Ethnomethodology's Program*. pp. 219-244.
- Hester, Stephan & David Francis 2000 *Local Educational Order*. Cambridge.
2004 *Invitation to Ethnomethodology*. =2014 中河, 岡田・是永・小宮訳『エスノメソドロジーへの招待』ナカニシヤ書店
- Livingston, Eric 2008 *Ethnographies of Reason*. Ashgate.
- Lynch, Michael 1993 *Scientific Practice and Ordinary Action*=2012 水川・中村監訳『エスノメソドロジーと科学実践の社会学』勁草書房
- Macbeth, Douglas 2014 *Studies of work, instructed action, and the promise of granularity: A commentary*. *Discourse Studies*. 16: 295-308.
- Nishizaka, Aug 2014 *Instructed perception in prenatal ultrasound examination*. *Discourse Studies*, 16 (2): 217-246.
- 西阪仰・高木智世・川島理恵(著) 2008『女性医療の会話分析』文化書房博文社
- 岡田光弘 2014a『*Perspectives in Sociology*』に見た Ethnomethodology の自画像－「気がつかないもの」と「気にもかけないもの」－ 「コミュニケーション紀要」25 輯 pp. 31-84.
2014b スポーツ実践における「観察」－観察社会学による身体教育のフィールドワーク－「成城大学 共通教育論集」第7号 pp. 97-107.
2015『*Perspectives in Sociology*』を経由してみる, もうひとつの〈概念分析の社会学〉－相互反映性という論点から－ 「コミュニケーション紀要」26 輯 pp. 31-70.
- Psathas, George (ed.) 1979 *Everyday Language*. Irvington.
- Ryle, Gilbert 1949 *The Concept of Mind*. Hutchinson. =1987 坂本・宮下・服部訳『心の概念』みすず書房
- Sacks, Harvey 1984 *Notes on methodology*. In: Atkinson J, Heritage J (eds) *Structures of Social Action*. Cambridge University Press, pp. 21-27.
- Winch, Peter 1958 *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*, Routledge. =1977 森川真規雄訳『社会学の理念』新曜社
- Wittgenstein, Ludwig 1953 *Philosophical Investigations*. Blackwell. =1976 藤本隆志訳『哲学探究』大修館書店
- Zemel, Alan. & Timothy Koschmann 2014. "Put your fingers right in here": Learnability and instructed experience. *Discourse Studies*, 16: 163-183.

本研究は、『高等教育改革のコミュニケーション分析－現場における文化変容の質的検討－』（研究代表者：樫田美雄，研究課題／領域番号 18330105，研究期間 2006 年度～2008 年度）によっています。研究のフィールドを提供していただいた，A大学の先生方に，また論文掲載に承諾をいただいた学生の皆様に感謝いたします。