

学校教育における〈教授〉－〈学習〉－〈評価〉に関する一考察

－理論的位置づけと実践上の課題－

今井 聖

1. はじめに

学校教育において、教師は何を教え、児童・生徒は何を学んでいるのか。また、何を学ぶべきとされているのか。これらは、これまでも幾度となく問われ、現在でも問われ続けている問いである。本稿では、この問いをめぐってなされてきた議論を概観し、学校教育における〈教授〉－〈学習〉－〈評価〉といった活動を捉えるための視座について、主として社会学的な立場から考察する。

日本の学校教育について見れば、学校での授業と授業研究の歴史は、1872年の「学制」制定を出発点としている。「学制布告書」（太政官布告第214号）では、学制の教育理念が明示され、学校設立および学問をすることの意義が述べられた。そこにおいて、国民皆学の方針が明示されたのである。

この「学制」にはじまる日本の近代学校教育システムは、教育内容と教育過程の組織においていくつかの特徴を有していた。佐藤（1996）は、そうした特徴を以下の5点に整理している。第1に、教育内容が国家によって定められたこと。第2に、学級編成の様式が導入されたこと。第3に、一斉授業の様式が導入されたこと。第4に、学力の評価と競争が組織されたこと。第5に、教師の養成と研修が制度化されたことである。

なかでも、本稿の関心にとって重要なのは、第2と第3の点である。第2の学級編成の様式の導入について、はじめ「学制」では教育内容の履修によって半年ごとに進級する等級制が採用され、その後、1981年から学級制（複式）が採用され、1900年の小学校令以降は、学年制による学級編成へと移行された。これにより、今日に至る、「全国のすべての子どもが均一の内容を均一の時間に均一の方法で学習する国民教育の均質空間が完備された」（佐藤 1996: 34）と、佐藤は述べる。また、一斉授業の様式もこの頃に成立して以来、授

業の基本構造として、今日まで存立し続けてきた。

先に、「学制」の制定を出発点とし、学校での授業と授業研究の歴史がはじまったと述べたが、ここでの授業研究とは広義のそれである。たしかに、「授業を観察し反省し批評するという意味における授業の研究は、教師の文化として明治期以来の伝統を有している」(佐藤 1996: 41)。しかしながら、他方で、「授業を理論研究の対象とし、経験科学の方法でその過程の法則的な認識や技術的な原理の一般化を求める意味での授業の科学的研究」、『授業の理論』『授業の科学』『教授学』等の建設を求める授業の科学的研究」(佐藤 1996: 41) は、佐藤が述べるように、1960年代以降に成立し、広がったと見るべきであろう。また、こうした事情は、——両者のあいだには一定の時差があったとはいえ——欧米と日本において、基本的に共通している。

とりわけ、1960年代から70年代にかけて支配的であったのは、行動主義の授業研究モデルであるが、そうした立場から行われる授業研究に対して批判を投げかけた論者のひとりに、アメリカ合衆国の社会学者 Hugh Mehan がいる。学校内部で生起する、教師と子どもたちの相互行為に目を向けた Mehan の議論は、その後の授業研究に一定の影響を及ぼし、日本においてもそうした Mehan の研究と知見はしばしば紹介・参照され、時に応用的な研究が試みられてきた。

そこで本稿以下では、第1に、Mehan によって1979年に著された『授業を学ぶこと——教室における社会的組織化 (*Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*)』の議論を再検討する。特に、そこでは従来の授業研究がいかに批判され、Mehan 自身の研究はいかに遂行されたのかを明らかにしておく。そして第2に、日本の授業研究において、Mehan (1979) の研究とその知見がいかに参照されたのかを見る。その上で第3に、日本の公立小学校で収集したデータを素材とした分析を通じて、ある実際の授業場面を検討し、現代の日本で行われている、とりわけ小学校の授業に備わる特徴の一端を描き出す。それらの議論を通して、学校教育における〈教授〉—〈学習〉—〈評価〉という活動を多角的に検討する。

2. 『授業を学ぶこと (Learning Lessons)』再考

本節では、Mehan (1979) の議論を再検討することを通して、授業研究の展開を整理するための足掛かりをつくりたい。

『授業を学ぶこと ― 教室における社会的組織化』は、学校内部のやりとりに目を向け、「授業」がいかに社会的に組織化された実践として存立しているものであるのかを、彼自身が提唱するところの「構成的エスノグラフィー (constitutive ethnography)」という立場から体系的に論じた書である。では、こうしたMehanの関心と分析態度は、いかなる問題意識に基づいていたのか。まずはこの点を明確にしておこう。

Mehan自身の言葉によれば、本書全体のねらいは、次のように述べられている。

アメリカ社会における教育の役割は、社会学者や教育者、そして親たちによって議論され続けている。現在の議論のトピックには、学校教育を受ける年数が人のその後の経済的成功に影響するかどうか、学校に通うことが知的プロセスに影響を及ぼすかどうか、学校から差別を廃すことが人種間の不平等を軽減するかどうか、などがある。ここで報告した研究は、学年を通して小学校の教室でなされた相互行為の社会的組織を検討している。ここでは、教室における授業の構造や、社会的な出来事として授業を組み立てる、教師と生徒の相互行為活動が、記述されるのである。この記述は、自然に生起する学校の場面で、教える ― 学ぶプロセスがどのように展開するのかを示し、また、教室コミュニティに、生徒を社会化するためのパラメーターを提供するものである。(Mehan 1979: 1)

これは、「学校の内部に目を向ける (LOOKING INSIDE SCHOOLS)」と題された本書第1章における、冒頭部分である。上記のように述べられる、Mehanの研究関心が、エスノメソドロジーの議論に裏打ちされたものであることは見やすいだろう。エスノメソドロジーは、人びとの日常実践を成り立たせている、人びとの方法に着眼する研究上の立場である。事実、この研究書については、日本のエスノメソドロジー研究者から、次のような評価が寄せられている。

本書は、教育社会学、とくに授業研究の分野で古典としての地位を確立している著作である。本書が幅広い読者を獲得したのは、学校での教育効果という教育社会学者になじみ深く実践的関心も高い主題をとりあげて、エスノメソドロジーの視点がどのように有効なのかをわかりやすく論じることに成功しているためであろう。また、エスノメソドロジーの著作としてはめずらしく、たいへん平易な英語で書かれているこ

とも、本書の魅力の1つである。(串田 2010: 280)

さて、それではなぜMehanは——自身の調査研究上の戦略 (research strategy) としては、「構成的エスノグラフィー」を自称しているものの——エスノメソドロジーの視点から授業研究を行い、「学校での教育効果」という主題に取り組もうとしたのだろうか。それは、Mehanにとって、従来の研究が、その調査・分析の手法において不十分なものに映ったからに他ならない。そこで、ここではまず、Mehan (1979) による先行研究の批判的検討の議論について、授業研究の展開について見通しの効いた整理を行っている佐藤 (1996) を補助線にしながら、確認しておきたい。

佐藤 (1996) によれば、教室のコミュニケーションの分析として1970年代に世界各国に広く普及した方法は相互作用分析⁽¹⁾であったという。フランダースの相互作用分析はその代表的なものであり、総計10の「分析カテゴリー」を用いて授業中の教師と子どもの発言行動を3秒ごとに分類して記録し、そのデータをマトリックスで示すことで、授業の特徴を数量的・客観的に分析する方法であった。当時において支配的地位を獲得していた、この「フランダースシステム」こそがまさに、Mehanによって疑問視された従来研究のひとつであった。Mehan (1979) によってなされたフランダース式の研究方法への批判は、そうした研究が、生徒側の反応を度外視し、もっぱら教師の行動にのみ関心を向けることになっていた点に向けられていた。以下ではさらに、Mehan自身による議論の運びを、順を追って見ておくことにしよう。

Mehan (1979) によって、まず確認されるのは、学校教育が従来いかに研究されてきたのか、ということである。そこにおいて、「学校教育の研究にとって支配的なアプローチ」とされたのは、多くの学校の大規模比較調査である。これらの多くは、生徒に対する学校の効果について高い関心を有しており、学校に入る生徒の特性 (いわば、入力変数) と、生徒の認知的達成とその後のキャリアなど (いわば、出力変数) の相関関係を調べることに取り組もうとするものであった。こうした研究と、その成果にもとづいた規範的な議論について、Mehanは「方法論的な皮肉」(Mehan 1979: 4) を見ている。

(しかしながら) 学校教育の影響を無視したり、階層構造を繰り返していると学校を非難したり、移動の機会を広げるとして称賛したりする前に、私たちには注意しなければならないことがある。生徒への学校の影響を議論する研究者の仕事には、方法論

的な皮肉があるのだ。学校教育は、人びとの背景や経歴をその後の人生における成功に結びつける方程式の主要な変数であるのだが、教育のプロセスは学校教育の影響を研究する研究者によって、直接は検討されていないのである。(Mehan 1979: 4)

したがって、ここでの指摘は——今やなじみ深いものであるが——重要な調査課題であるはずの、学校内部で起きている教育過程を「ブラックボックス」化してしまっていることに対する批判である。すなわち、「それらの調査デザインのまさに性質それゆえに、相関研究は、教育のプロセスを捉えることができない」(Mehan 1979: 6)。

代替的に、Mehanが提案するのが、「構成的エスノグラフィー」という研究戦略である。少し長くなるが、Mehanによって、自身の研究の位置付けが定式化されている部分を見ておこう。

本研究は、次の前提に立っている。それは、社会における学校教育の役割についての疑問に対する答えは、学校間の大規模な比較からは得られず、学校内部で何が起きているのかを注意深く記述することから得られるという前提である。学校教育の影響を理解するためには、教室や遊び場、家庭、ストリートで起こる、教育の生きたプロセス (the living process of education) を調べる研究戦略が必要である。こうした教育環境で行われる教育プロセスを調べるためには、人びとがどのように彼らの日常生活を構成しているかを見る方法を考案する必要がある。

この目的に役立つ研究戦略として、私は「構成的エスノグラフィー」を提唱する。これは、ルーティン、つまり毎日の出来事の社会的組織化の記述である。教育的な状況では、授業や読書グループ、課題に関するやりとり、意見交換のやりとりといった出来事の組織化が注目される。これらの出来事の構造を組み立てる参与者の相互行為的ワークの記述が、この研究スタイルの目標である。(Mehan 1979: 8-9)

以上のようなMehanの言明から、学校間の大規模比較調査ではなく、学校内部で生起する相互行為への着目が促されていることは見やすい。他方で、そうした学校内部の相互行為が、従来研究の対象とされてこなかったわけでもない。そしてそのことはもちろん、Mehanによっても意識されているが、そうした従来の研究には、不十分な点があるという。それらの研究は、次の2つのタイプに大別される。第1に、教室内の相互行為につい

ての定量化スキームを採用する研究、第2に、参与観察やフィールド研究である。

第1の定量化スキームを採用する研究において共通しているのは、コーディングの過程である。だが、あらかじめ用意されたコーディングのカテゴリーに沿うかたちで、教室で生起する教師と生徒たちの相互行為を分節化・分類しようとするそうした研究は、端的に言って、教室内で現実には生起する複雑な相互行為を適切に捉えることができない。Mehan (1979) によれば、「定量化スキームが教室内で採用されるときには、(1) 教室内相互行為への生徒たちの貢献 (2) 言語的行動と非言語的行動の相互関係 (3) 文脈に対する行動の関係、(4) 言葉の機能が、捉えられていない」(Mehan 1979: 10)。これらの諸側面について、ここで詳細な検討を行うことは難しいが、とりわけ、教室内における生徒たちの貢献が適切に捉えられてこなかったこと、また、相互行為がいかに可能になっているのかに関する洞察を欠いていたこと、それらの従来の研究の欠点が指摘されたことは重要である。結論的にMehanは、コーディングという手続きを具体的な手法とする、定量化スキームを採用する研究について、次のように論じた。「要するに、教室観察への量的なアプローチは、特定の目的、すなわち生徒のトークと比較して教師のトークの頻度を提示したり、参与していない者にとっても分かる発話における諸行為の頻度を表にしたりするためには有用である。しかしながら、このアプローチは生徒の寄与を最小化し、言語行動の非言語行動への相互関係を軽視する。また、相互行為の偶発的な特性を覆い隠し、さらには言語の(たいていは複合的な)機能を見逃している。結果として、学校の内部生活を精確に記述するための有用性は限定される」(Mehan 1979: 14)。

また、さらに、従来行われてきた参与観察・フィールド研究について、Mehanがいかに言及していたのかも見ておこう。

(しかしながら)学校のフィールド研究はまた、多くの困難を持っている。大抵の場合、ある企ての強さというものはまたその弱さでもある。第1に、従来のフィールド調査報告は、経験談的(anecdotal)な質になってしまう傾向がある。調査報告には、研究者が自身のフィールドノーツから抜粋した、行動のいくつかの典型的な例だけが含まれている。第2に、それらの研究者たちは、特定の事例を取りあつかって他のものはそうしないことの基準や根拠を、めったに提示しない。その結果、事例やそれらから生み出された知見の典型性や代表性を決定することは難しい。第3に、表あるいは要約された形式で示された調査報告は、その分析が行われたもとの素材を保持してい

ない。研究者は、要約された知見を生み出すために、生の素材からデータを抽象化しているため、その素材の元のかたちは失われている。それゆえに、同じ素材についての別の解釈を検討することは不可能なのだ。(Mehan 1979: 15)

以上を踏まえて、Mehanが提示した「構成的エスノグラフィー」は、たしかに、これらの不足点を解消しうるものであるといえよう。Mehanの分析方針は、単なるデータの抜粋ではなく、「包括的なデータ処理」にもとづいて、そのなかの典型的なパターンを提示しようとするものである。これにより、分析から示されている事例が、全体においてどのような位置を占めるものであるのかが、読者にとっても明らかとなる。そしてこのことは、もうひとつの欠点を解消することにもつながるだろう。エスノメソドロジー・会話分析の分析手続き上の公準であるともいえるが、分析的な議論のもととなっている素材は、読み手にとって検証可能なものとして、提示されることになるのだ。

Mehan (1979) の議論には、教室のなかで生じる相互行為を「構造」的なものとして示し出しているという側面と、その相互行為自体が「構造化する活動」であることを示し出しているという側面が、ともに含まれている。そのなかでも、授業の中心をなす学問的知識の伝達は、「教師の開始 (Initiation)」-「生徒の応答 (Reply)」-「教師の評価 (Evaluation)」という連鎖組織を通して、教師が生徒から知識を「誘発 (Elicit)」し、それを「評価」することで遂行される。このIRE連鎖が複数結合して「主題のまとまり (Topical sets)」が構成され、さらにそれが複数結合して「教授フェイズ (Instructional Phase)」が構成される。言うまでもなくこれが、授業の中核となるものである。

また、続く議論のためにさらに確認しておきたいのは、Mehanが単に局所的なIRE連鎖を記述しているのではなく、「教師の開始」がどのような行為でありえるのかについても検討を加えていたことである。とりわけMehanは、「教師の開始」が多くの場合、生徒に対する「誘発」となっていたことに着目し、それを次の4つに分類している。(1) 選択の誘発 (choice elicitation), (2) 産出の誘発 (product elicitation), (3) 過程の誘発 (process elicitation), (4) メタ過程の誘発 (metaprocess elicitation) である (Mehan 1979: 45)。もちろん、こうした分類が再検討され、さらに分節化される余地はあるようにも思われる。しかし重要なのは、こうしたMehanの観察と議論には、教室のある場面において自然に生起する教師と生徒たちの相互行為を、徹底してその場・その状況に即して捉えようとする分析的な志向性を見てとることができる、という点である。「質問」や「応

答」は単に文法的な問題なのではない。たとえば「この部屋、暑くない？」という質問が、窓を開けたり空調を操作したりすることの「指示」でありえるように、あるいは「今何時？」という質問が、時間を守っていなかった誰かに対する「非難」でありえるように、私たちの言語使用には、文法的な問題だけでは回収されえない、機能的な側面が含まれている。この点に留意して、以下では、日本の授業研究の文脈において、Mehan (1979) がどのように参照されてきたのかを整理しておこう。

3. 日本におけるMehan (1979) の受容と展開

Mehan (1979) においては明示的に論じられていなかったが、そうした教室内部の相互行為に照準した授業研究への関心の高まりは、学校という場のディスコースに着目し、その諸特徴を明らかにすることで、どのような家庭の子どもが学校での学業的成功を得ることができるのか、また反対に学校で不利な立場に置かれるのは、いかなる「文化」的背景を有する子どもであるのか、といった教育の平等／不平等をめぐる問題意識と結びついていったといえよう。

日本においては、そうした研究背景とは文脈を異にしながら、Mehan (1979) の議論に触発された、独自の研究展開が見られたといえるだろう。第1に、教師の権力や権威といった問題系との接続であり、第2に、より望ましい授業を構想しようとする教育学的関心との接続である。

まず見ておきたいのは、とりわけIRE連鎖という相互行為の形式を、教師の権力や権威と結びつけた議論である。佐藤 (1994) は、MehanのIRE連鎖についての議論を、従来研究とは異なって、「教師と生徒が相互に意味を構成する行為として授業が社会的に構成される過程を解明している」(佐藤 1994: 10) 点で、授業の社会的構造を明らかにするものであったと評価した。その上で、次のようにも述べている。「教室の会話の特殊性は明瞭である。教室の〈IRE〉の会話においては、よく知っている人(教師)がよく知らない人(生徒)に尋ね、その応答に対して、尋ねた人は感謝するどころか、成否を判定し評価する。しかも、この〈IRE〉の連続において構成される会話の方向性を決定し、話者を選択し発言の順序を決定するのは、この会話を一方的に主導する教師である」(佐藤 1994: 11)。このように、いわば日常的な・普通の・対称的な関係で生じる「質問」－「応答」(そして「感謝」)という連鎖と対照するかたちで、教育場面にて生じるIRE連鎖の特殊性に

着目することは、Mehan自身の議論に内在的な論点でもある（とりわけ、Mehan 1979: 193-194）。しかしながら、佐藤（1994）はそこから一步進んで、IRE連鎖の特に「教師の評価」部分に、「権力」の問題を見る。「教室の会話が〈IRE〉の構造で構成されるのは、その教育的関係が、教師の権力と権威によって人為的に組織されているからである」（佐藤 1994: 12）。こうした佐藤の議論において、IRE連鎖を用いる教師と生徒の「教育的関係」を支えるものとして注目を促される、教師の「権力」と「権威」なるものが何を意味するのかは判然としないが、ここで示されたのは、IRE連鎖を知識状態（の格差）の問題として特徴づけ、ある種の教師論として議論を展開する可能性である。

また、日本における第2の展開として先述した、望ましい授業を構想しようとする教育学的関心と接続した研究、その代表的研究ともいえる大辻（2006）は、教師と生徒たちのIRE連鎖をもつば知識をめぐるやりとりとして捉え、とりわけ複数ターンが連続する拡張型のIRE連鎖に焦点を当てた。そして、生徒の知識状態に合わせた教師による適切な質問の提示、および、教師の「正解教示の保留」や「部分教示」といったテクニックを用いた「課題の調整」の重要性を論じた（大辻 2006）。

だが、IRE連鎖とは本当に、そうした（あらかじめ教師によって所有される）「知識」をめぐる実践でしかありえないのだろうか。次節では試論的に、IRE連鎖がいかなる教育的実践でありえるのか、2つの可能性を見ておきたい。

4. 多様な実践に埋め込まれたIRE連鎖

まず、ある公立小学校の6年生学級における社会科の授業場面（2013年撮影）を見ておきたい⁽²⁾。

【断片1】

- 01 T : はい今日やりたいのは :
- 02 T : 1枚の写真から考えていこ :
- 03 S1 : あ知って[る
- 04 S2 : [知ってるおかたかな
- 05 T : 見える? そっちのひと。これどんな状況? ←教師のI
- 06 T : なんかわかるこっからわかることちょっと挙げてみて ←教師のI

- 07 S3 : ノルマン[トン号事件
 08 S1 : [水泳大会 (やってる)
 09 T : ああ事件の名前を知ってるひともいるねえ ←教師のE
 10 S4 : [えっとこれなんだっけ
 11 S5 : [ふふhん水泳大会
 12 T : なにがどうなってるこれ ←教師のI
 13 S6 : なんか日本人が ()
 14 T : ああ日本人がなに
 15 Ss : ()
 16 T : ああなんか助けなかった, なんかそういう話が聞いたことある。
 17 T : あとこの絵からわかる状況ってなに= ←教師のI
 18 ((画面を指差し))
 19 S7 : =ノルマントン号
 20 T : ノ[ルマントン号
 21 S8 : [船が沈没
 22 T : あっ船が沈没している
 23 Ss : ()
 24 S : 沈没船 (だ)
 25 T : じゃあ今みんな (0.2) 出たキーワードをちょっと考えてみよう

この場面についてのより詳細な情報と分析はImai (2019) を参照してほしいが、この場面は、電子黒板に示し出された図画を見て「わかること」について、教師 (T) が、児童たち (S, S1-8は特定の児童, Ssは複数児童) に問いかけている場面である。さしあたり指摘しておきたいのは、このような「発見型」「探究型」の「質問」がなされる場面において、知識状態はレリヴァントにはならないということだ。そしてそうであるからこそ、少なくとも形式的には、場に参与するすべての児童たちにとって、何らかの回答を行うことが可能なのであり、ここでは教師によるそうした「質問」の工夫 (デザイン) が見てとれるのである。

さらに、次の断片2は、また別の公立小学校の1年生学級における国語の授業場面 (2019年撮影) である。

【断片2】

- 01 T : では昨日学習した（（「し」と板書））し。おうちでも練習してみましたか
- 02 Ss : はい
- 03 S : 宿題で書いた
- 04 T : そう宿題で書いてみました。では昨日特集したし。じゃしの付く言葉って。
どんなものがあるかな。 ←教師のI
- 05 S : 宿題？
- 06 T : [教えてくれますか]
- 07 Ss : [宿題hh]
- 08 S : しまうま
- 09 T : 宿題があったよねえ。じゃ他になにがあったかな。S1さん ←教師の指名
- 10 ((多くの児童が手を下げる))
- 11 S : しまうま
- 12 T : S1さん ←教師の指名
- 13 S1 : ((手を下げる)) しゃんぼだま
- 14 T : S1さん ←教師の指名
- 15 S1 : はあい
- 16 T : 立ってえ
- 17 ((S1立つ))
- 18 T : お椅子を入れて
- 19 T : (だよ) ね
- 20 S1 : しゃぼまです
- 21 S : しゃぼんだま？
- 22 T : しゃぼんだまね。もう一回言ってごらん。しゃぼんだま ←教師のE
- 23 S1 : しゃぼん
- 24 T : [だま]
- 25 S1 : [だまです。]
- 26 T : いいです。ちゃんとですをつけていえました ←教師のE

この場面、とりわけ12行目の「教師の指名」以降のTとS1のやりとりに見えるのは、

ここにおいてIRE連鎖が、単に「質問」－「応答」－「評価」を首尾よく行うことに寄与しているというよりも、さらに複層的な実践に埋め込まれているという事態である。

すなわち、ここでS1は、ただ単に適切な「応答」を提示することを求められているわけではない。むしろここでは、【「挙手」－「指名」－（起立して椅子をしまい）「応答」する】という別なる教育的課題が、Tによって与えられており、また同時に、S1が「教師の指名」（14行目）を、そのような振る舞いを指示する指し手として理解していることが見てとれるのだ。

また、この場面において、S1の言語的課題（「しゃぼん玉」と述べなければならない）が、まさにTとS1のやりとりを通して、新たに立ち上がっていることにも注目したい。22行目に見やすいそうした教師の言語的課題に対する志向は、当該児童（あるいはS1を含む当該学級の児童たち）を、未だ充分に言語的社会化を達成していない存在と見なす教師の理解を示しているだろう。さらに言えば、26行目で、教師の「評価」が、児童の「回答」そのものではなく、「です」という助動詞の使用に与えられていることにも、そうした言語的課題への教師の志向が見てとれるように思われる。

実は、断片2のこの場面は、児童たちが入学して約1ヶ月後に撮影したビデオデータのトランスクリプトである。教師は、学校のルールとしての【「挙手」－「指名」－（起立して椅子をしまい）「応答」】連鎖を「教授」することや、〈1年生〉カテゴリーに結びついた言語的課題に取り組むことを志向し、そうした教師と児童たちのやりとりの場として当該の教育的場面は編成されている。そこにおいてIRE連鎖は、単なる知識伝達の装置としてではなく、より多様な実践の一要素として場面に埋め込まれている。それゆえ、多様な実践に埋め込まれ、同時にそれを可能にするものとしてのIRE連鎖への着目が、授業の社会学的研究を進展させていくためには不可欠であると言えるだろう。

ここまで本稿が論じてきたような、学校教育における〈教授〉－〈学習〉－〈評価〉を経験的に探究していく方向性についてのさらなる検討は、稿を改めて行うことにしたい。

【注】

- (1) ここで佐藤（1996）が述べる「相互作用分析」は、Interaction Analysisという原語を指すものと思われる。interactionには、「相互作用」「相互行為」いずれの訳語もあてられることがあるが、本稿では、とくに社会学的な先行研究の慣例に従い、引用部を除いて、基本的には「相互行為」の語を使用する。
- (2) 以下に、トランスクリプトの凡例を記す。：…伸ばし（ ）…聞きとりづらい発話
[…発話の重なり（.）…短い間？…語尾の音の上がり。…語尾の音の下がり

【文献】

- Imai, Satoshi, 2019, “Structuring of Perception in Social Studies Class: An Ethnomethodological Approach to Cooperative Learning in the Classroom”, 『立教大学大学院教育学研究収録』(16), 1-15.
- 串田秀也, 2010, 「文献案内 ミーハン『授業を学ぶこと：教室における社会的組織化』」串田秀也・好井裕明編『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社, 280-283.
- Mehan, Hugh, 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.
- 大辻秀樹, 2006, 「Type M:『学ぶことに夢中になる経験の構造』に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』(78), 147-168.
- 佐藤学, 1994, 「教室という政治空間——権力関係の編み直しへ」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育のなかの政治（教育学年報3）』世織書房, 3-30.
- , 1996, 『教育方法学』岩波書店.