

## 原 著

聾教育における指導法の構築過程に関する研究  
—会議における合意形成過程から—

金 澤 貴 之・吉 野 公 喜

本研究は「指導法」をめぐる言説がどのようにして構築されるかを明らかにすることを目的とし、ある聾学校の職員会議でどのようにしてメンバーの合意が形成されるかについて会話分析を通じて検討した。その結果、以下の知見が得られた。1) 議論の際には特定のメンバーが批判の対象にならないよう、問題はメンバー共通の課題として語られる。2) 新しい理論・概念が持ち込まれる際には、実際の子どもの状態と照らし合わせながら合意が図られる。3) 部内の議論において合意の得られなかった部分については、その理論・概念の使用が保留・棄却される。4) 外部の読み手を想定した記述を行う際に、部内で評価の分かれる内容についての判断は保留される。5) メンバー内では合意が得られている内容でも、外部の批判に耐えうると判断されない場合は記述が避けられる。

キー・ワード：構築主義 指導法 会話分析 アリーナ 職員会議

## 1. はじめに

聾教育では「手話・口話論争」が絶えず繰り広げられてきた。しかし1960年代以降になると、キューサインや指文字といった日本語を手指で表現する方法や、聴覚活用のための技術的な進歩もあり、大阪市立聾学校の手話使用をめぐる昭和初期の論争のような二局対立的なものとしては語れなくなっている。口話法、キュードスピーチ、同時法の比較研究（国立特殊教育総合研究所、1983<sup>8)</sup>）もなされたが、さらに近年は聾者の自然言語としての手話言語にも関心が高まり、その賛否をめぐる、手話使用をめぐる議論もまた複雑化している。

しかしながら、こうした論争の性質そのものに注目した研究としては、歴史研究としては清野（1997<sup>7)</sup>）などいくつかあるが、現在の問題に

ついて行われたものはほとんど見られない。比較の際に、言説と、その言説が指し示すところの実際の指導との関係性についての真偽判断が関わってくるため、結局「単純に比較してはいけない」ことになり、議論について論じにくくなってしまっているからである。そこで筆者らは社会問題論で提起された構築主義アプローチを参考に、状態に関する真偽判断を保留する方法を採用することで、指導法をめぐる議論自体を分析することを提案した（金澤・吉野、1998<sup>6)</sup>）。本稿は、金澤・吉野の分析方法に基づき、指導法をめぐる議論の構築過程を明らかにするための基礎的知見を得るために、まずは職員会議における合意形成の達成のされ方を明らかにすることを目的とした<sup>2)</sup>。

## 2. 構築主義アプローチによる「手話・口話論争」研究

### 2.1 構築主義アプローチとは

Spector & Kitsuse (1977<sup>11)</sup>) は、社会問題を「ある状態が存在すると主張し、それが問題であると定義する人々による活動」として定義し、人々が「問題」としてクレームを申し立てる活動を対象として分析する視点を提供した。この視点の新しさは、社会の状態と社会問題とを分離させて論じることが可能であるとした点である。これにより、人々がディスコースを構築する活動に限定して社会問題研究を行うことができるようになった。中河(1995<sup>10)</sup>)によれば、この提案はその後論争を重ねながらも<sup>12)</sup>、注目に値する量の経験的研究の蓄積に成功し、日本でも輸入期から定着期に移ろうとしている。そしてはやこのパースペクティブの前提命題を例証するだけで意義があった時期は終わり、経験的関心の焦点になる構築主義固有の課題群が求められるようになってきている。そして実際、構築主義に固有のパズルを構成する概念装置がすでに提示されているという。

聾をめぐる問題については、Lane (1995<sup>9)</sup>)がこのアプローチに依拠して分析を行い、聾 (deafness) の定義が障害 (disability) から言語的マイノリティ (linguistic minority) へと変化しつつあると指摘している。さらに Berger & Luckman (1966<sup>11)</sup>)まで遡ったところの広い意味での社会構成主義の影響を受けた研究としては、Erting (1985<sup>9)</sup>)や Foster (1989<sup>4)</sup>)などがある<sup>13)</sup>。

### 2.2 「手話・口話論争」が構築されるアリーナ

「手話・口話論争」は、それが構築される言説の場 (アリーナ) を考えたとき、いわゆる一般的に想起されるような社会問題の論争とは異なっている。従来の構築主義的研究で、クレームの応酬がなされる議論の場として想定されてきたのは、新聞や雑誌にみられる投書や、公開討論会といった、公共性のあるアリーナ (公的アリーナ) であった。確かにさまざまな社会問

題がマスメディアのような公的アリーナでのディスコースを通して作られ、その応酬を通して変化していくという設定自体には十分な説得力がある。しかしながら「手話・口話論争」を考えた場合、これは「〇〇派對××派」といった、利害関係が対立するグループが1つの場でクレームの応酬を行うというものとは異なり、必ずしも「論争」としてイメージされるような形では公的アリーナで展開されていると言えない (金澤、1996<sup>9)</sup>)。

「手話を使うべきかどうか」といった議論は、何より共通の責任を抱える立場にある同じ聾学校の同じ学部の職員間の会議でこそ切実な問題として行われる。それぞれの学校が責任を負うのは自分の学校に通う子どもに対してであって、自分の学校と異なった指導法を行う学校が他にあったとしても、その学校に対してわざわざ積極的に議論を持ちかける必要はない。確かに公開研究会のような場で様々な指導法について議論が交わされることはある。しかし基本的には他の学校の指導法が自分の学校の指導法と異なっていたとしても、自分が問題解決を図る責任を負っているのはあくまで自分の学校の問題であるため、お互いの主張をどうしても一本化させなければならないということにはならない。そのため活発な議論は公的アリーナでの議論としてなされるよりは、1つの学校内で問題と責任を共有している者同士の議論としてなされていくと考えることができる。

一方、聾者団体はこれまで聾教育に手話導入することを要求してきた。全日本ろうあ連盟での大会スローガンでは、1980年代前半には「民主的なろう教育の発展」を求めるものであったものが、1987年には「ろう学校での手話学習の保障」となり、漠然とした「民主化」の要求の中味が、手話の導入と学習にあったことが次第に明確にされていった (遠藤、1991<sup>9)</sup>)。彼らは通常、学校の外部の者であるため、そのクレームは公的アリーナにおいて投げかけられる。一方、指導法をめぐる議論はそれぞれの学校の内部で当該教員間で行われる。そのため公的ア

リーナで聾者団体からクレームが申し立てられたとしても、それを受けて実際に指導法として手話を取り入れるかどうかの議論は、あくまで非公開のアリーナ<sup>64</sup>でなされることになる。

したがってこの問題を分析するために、指導法が構築されているアリーナの中心である各学校の職員会議<sup>65</sup>に注目し、その会議の中で指導法がどのように議論され、外部に向けて作られていくのかを明らかにすることは、十分に意味のあることと考えられる。

### 2.3 指導法の構築過程

非公開のアリーナでの指導法構築に注目する意義については、すでに別稿（金澤・吉野、1998<sup>66</sup>）で述べた。では、その構築はいかなる性質を持つものであろうか。

社会問題は、ある現象を想定し、それを問題と感じ、改善を要求する人々のクレームと、それへの対抗クレームの連鎖によって構築されていく。改善を要求する人々は、通常の場合、その問題について責任を負う立場にあり、かつそれを改善しうる権限を持っている人（あるいは機関）に対してクレームを申し立てる。そうでなければ、わざわざ行動を起こす意味がない。

では、職員会議での議論はどうだろうか。この場合、ある状況に対して問題性を感じ、クレームを申し立てるのも、それに対して責任を負い、改善を図るのも、同じメンバーである。彼らの議論は「問題の提示⇔解決案の提示」の繰り返しとして行われる。これは問題構築過程というよりはメンバー全体の合意形成過程であり、メンバーの合意としての指導法の構築過程であると言える。

「手話・口話論争」を分析するためには、指導法をめぐるディスコースが展開されるアリーナとしての職員会議に注目し、そこでの指導法の構築過程を分析しなければならない。そして指導法の構築過程を分析するためには、まずはそのアリーナにおけるディスコースの展開のされ方、すなわち合意の形成のされ方を明らかにしなければならない。それが明らかにされて初めて、そのアリーナでどのような指導法の議論

が構築されたかについての実証研究が可能になると考えられる。

そこで本研究では、「手話・口話論争」の構造を明らかにするための出発点として、職員会議における合意形成がどのようにして達成されていくのかを明らかにすることに焦点をあてて分析することとした。

## 3. 方法

### 3.1 調査対象と時期、調査方法

1994年11月から翌年5月にかけて、ある聾学校（Aろう学校とする）幼稚部で参与観察を行った。その際に計18回の幼稚部内の会議（部会）に筆者が同席し、そこでの発言記録をテープレコーダに収録した。Aろう学校は1995年1月に開かれた公開研究会の開催校になっていた。そのため1994年11月から翌年1月までの議論は、研究会の日に配布される予定となっていた紀要の作成を中心に進められてきた。そして紀要において、新たに独自に考案した指導法である「聴覚手話法」を発表することとなっていた。したがって筆者が調査した時期は、非公開のアリーナで構築した指導法を公的アリーナに持ち出そうとする時期に合致していた。

部会は、幼児の下校後、7人の教員が1つの机を囲む形で行われた。その際、筆者も同席し、会議での発言をテープレコーダで記録するとともに、要約筆記を行った。要約筆記は後で発言者が誰かわからなくなるのを防ぐためという理由もあるが、同時に、メンバーの議論に調査者としての筆者が極力関与しないためという意味もあった。

### 3.2 指導法構築の構造

部会での議論は、誰かが問題提起をしなければ始まらない。そしてその問題提起をもとに会議の場で合意形成がなされる。Aろう学校の場合、紀要を作成していた時期であったため、議論は担当者が原稿の試案を作成し、その試案に基づいて進められた。議論の中で合意が得られながら必要に応じて修正が求められ、それを踏まえて、次の議論の際に修正版が再提示され

た。こうした[提示⇔議論]を繰り返すことで最終的な合意が得られ、原稿は作られ、紀要が完成していった。ここに、2つの構築過程を見いだすことができる。1つは1回の部会の中での相互交渉という、数時間の中での構築である。そしてもう1つは、[提示、再提示、…、最終決定]という、[提示⇔議論]を繰り返す中での、数週間あるいは数ヶ月単位の構築である。

また、さらにもう少し長いスパンで見た指導法の構築もある。紀要や公開研究会といった形で公的アリーナに提出されたものが、公的アリーナで批判やコメントを受ける。そしてそうした反響をもとに、また部会という非公開のアリーナで問題提起がなされ、翌年の紀要作成に向けて議論がなされる。外部からの反響をフィードバックしながら、年毎に指導法の変更が行われるということである。

これら3つの構築過程は、下記の入れ子構造に整理される。

[③ {②問題の提示⇔ (①部会での相互行為)} ⇔外部からのコメント]

### 3.3 使用したデータ

前述した構築過程の構造のうち、①～③のどこに分析の視点をあてるかで、扱うデータが変わってくる。①であれば部会のトランスクリプトであり、②であれば各回ごとの配付資料の変化であり、③であれば年毎の紀要の記述の変化や公開研究会といった公的アリーナでのディスコースのトランスクリプトが中心になる。そしてそれぞれが独立して分析の対象となりうる。とはいえずでに2.3で論じたように、指導法構築を考える際にとりわけ重要となるのはやはり部会という非公開のアリーナでどのようにして合意が得られるのかにある。そこで本稿では、ある1回の部会を取り上げ、その部会での相互行為において、どのようにして合意が形成されていくのかに注目した。

本稿の分析の際に使用したデータは、筆者が会議に同席して4回目になり、外部の者が記録を取りながらの議論に慣れ、また研究会開催まで残り1ヶ月となり、紀要作成に向けての議論

が活発になった頃の部会の記録のトランスクリプトである<sup>※6</sup>。

### 3.4 分析の視点

合意形成過程とは、ある合意が得られていない事柄について、それについての互いの理解の不一致点を一致させようとする相互行為であると考えられる。したがって分析の視点は、メンバーの間で想定された不一致点を一致させようとする際に、どのような行為がなされるかを明らかにすることに向けられるべきであると考えた。

不一致点を一致させるためには、はじめに互いが意見が一致していないことを確認しなければならない。さらに意見の不一致を感じながらも、自分の意見がより正しいと感じている場合には、相手の意見に対して批判的な言説を発する必要がある。批判的な言説を発しながらも、それが対立のままでなく合意を目指して発せられている以上、合意を目指しているのだということを示せる装置が働いているのではないかと考えた。

また一方で、考え方の相違だけでなく持っている情報の相違を修正することもまた、合意形成の1つであると考えた。それはつまり未知情報を既知情報にしていく方法であり、その中には、メンバーの特定の者にとっての未知情報を既知情報に変える作業もあれば、メンバーにとっては既知情報であることが、外部の者にとって未知情報であることの確認とその伝達の作業もある。

以上の点を考慮した結果、本研究の分析の視点として、以下の1)～3)を設定した。

- 1) 批判的な言説の発せられ方
- 2) 新しい提案に関する共通理解の図られ方
- 3) メンバーにとっての既知情報を公的アリーナに持ち出す際の配慮のされ方

そして1)～3)のそれぞれに該当する箇所を、作成したトランスクリプトから抜き出して分析を行った。

## 4. 結果

### 4.1 批判的な言説の発せられ方

部会では、メンバーのうち2人が特にリーダーシップを発揮し、助言者的な役割を担っているようにも感じられたが、その反面、他のメンバーからの反論も随所に見られ、提出された問題について活発に議論がなされている印象を受けた。問題が誰かから指摘されても、それが常に全体の問題として語られていた。そしてそう感じさせる要因の1つとして、ここでは教員の用いる人称代名詞の使用に特徴を発見することができた。「我々」「僕ら」といった一人称複数代名詞と、「僕」「私」といった一人称単数代名詞とが、その時々に応じて使い分けられているということである。下記は会議中に見られたF教員の発言である。

こころへんはね。僕らの勉強が足りないと思うのね。C先生はいろいろ本読んでるし、僕もC先生と話をしてるから、この辺はすつと入るけど、我々自身が幼稚部としてのこういう勉強というか、そのためにもC先生は皆にマーチンの翻訳したものを配ったりして、ある意味では共通理解になってるということを書いてると思うんだけど、部会でちゃんと議論するとか、こういうふうに変わってきてるといふ勉強をしてないから、あんまり。

ここで、一人称代名詞が単数・複数あわせて3カ所で使われている(下線部)。よく読むと、この発言には矛盾がある。最初、「僕ら」は「勉強が足りない」と切り出す。しかし次の「僕」では、「C先生と話をしてるから、この辺はすつと入るけど」と述べている。そしてまた一人称複数の代名詞を用いて、「我々自身」が「部会でちゃんと議論するとか、…勉強をしてないから」と述べている。つまり、「僕には内容がよくわかるけれど、僕らは勉強不足だ。」ということになり、矛盾している。

しかし次のように解釈すると筋が通る。つまり、部会でちゃんと共通理解が図れているレベ

ルというものを、「僕ら」「我々」という言い方で置き換えているのではないか、ということである。このように解釈するならば、「僕自身には理解できるけれど、部会全体で合意できるレベルには達していない」という意味として理解することができる。

さて、ともかくもこの「僕ら」には「僕」は含まれないのだが、あえてそれを「あなた方」と置き換えたたらどうなるだろうか。

こころへんはね。あなた方の勉強が足りないと思うのね。C先生はいろいろ本読んでるし、僕もC先生と話をしてるから、この辺はすつと入るけど…(以下略)

このように、おそらく誰が見ても毒々しい発言となる。このような発言を行ってしまうと、一部の者が他の者を批判する形となるため、共通の問題としての議論が行い得なくなる。そのようなニュアンスとなることを防ぐため、メンバーの他者に対して何らかの指摘を行う意図がある際には、メンバーの全てを包括する「我々」「僕ら」を用いることになるのだと考えられる。

この例が示唆することは、部会の議論がスムーズに機能していくためには、誰かが提案した問題がメンバー共通の問題として認識されなければならないということである。もし仮にメンバーの一人が他の一人に対して個人批判を行った場合、クレームを申し立てるのは前者であり、問題解決の責任者は後者になる。これはクレームの内容によっては軽く受け流すこともできる。実際、ワープロが苦手な教員が、部会の検討用のレジメが間に合わず、手書きで用意した時、「ワープロぐらい早く覚えたら？」と非難することはあった。しかしこの「非難」は子どもへの指導の問題とは関係のない能力へ向けられたものであり、言った方も言われた方も、さして気にする様子ではなかった。しかし子どもへの指導に対して向けられた場合はそう心穏やかに済ませられないだろう。「あなたがやったから悪くなったんだ！」あるいは、「私がやった

からよくなった！」ということを用いて、他のメンバーの努力を無効化させてしまうことになる。とりわけ幼稚部の場合は、クラスごとの指導時間もあるが、複数のクラスの子どもを集めた集団指導場面が多い。また、子どもの種々の能力の発達が顕著な時期でもある。3才から5才までのある時期に急激な成長をとげることもあり得る。そのとき、偶然その時期を担当していた教員が、「私の指導の能力が、他の人たちよりも優れているから」といってしまえば、共通の問題を抱えるメンバーとしての議論が成立しにくくなってしまふ。そのため、子どもの成長を「我々」の努力の成果として捉え、子どものつまずきを「我々」の問題として認識することが必要になるのである。

#### 4.2 共通理解の図り方について

ここではC教員から「ジャルゴン」という言葉の使用について提案がなされた際のデータに基づいて検討を行う。

(最初にC教員から、原稿にそって報告がなされる。)

B: ジャゴン?

C・F: ジャルゴンというのは独り言。

C: 喃語とはまたちょっと別だね。

E: 指をこうすれば、相手につうじるのかなって?

C: 一応指文字にはなってるわけ。

F: だから、あの。

C: でたらめではなくて、一応指文字にはなってるわけ。

B・E: はあ。一応。

C: 一応、形にはなってるけど、日本語にはなっていないわけ。

一同: ああ。はあ。

B: Tちゃんね。

A: あれ、たしか。

B: Iちゃん? Tちゃんも4じゃないの?

E: あのう。

C: 日本語の音韻がある程度入ってきてからだね。

E: あの、確か、Sちゃんなんかそうじゃないのかな?

A: Yちゃんなんかもそうだよ。

C: ああ。

A: 言えば、なんかやりかえす。

C: でも、あれはまだ指文字の形になってない。かならずしもね。

H: 一番先に手だけがこう。

C: 指文字が…。

A: Dちゃんもそういうのありますよね。

C: 一つ一つはちゃんとした指文字なんだよね。だけど、つながると、ふにゃにゃとなるんだよね。

A: Yちゃんはそうだよ。分かっている指文字だけを表して、でも音韻としては入っているでしょ。

C: でたらめな指文字はないわけよね。例えば…。

F: しかし、今ね、これ、共通理解得るのは難しいよ。そんなに重要とは思わないけどなあ。ここに書かなきゃいけないほど。指文字の無意味つづりとか。日本語で書いたとしても、それがどういうふう指指導の目標とか、子どもの評価とかに関係するのか。

C: 目安になるんじゃないかな。

F: それが、僕、4段階とは全然思わない。

C: 音声言語の発達では、喃語がいつでるとか必ず入るんだよね。

B: 喃語はでも0歳からだよ。

F: それは、もし入れるとすれば3番じゃないかと思うけどね。それからジャルゴンという言葉があんまり一般的じゃないからさ、「指文字の無意味つづり」とするとかさあ。

C: まあ、とにかくこうしてやってみよう。幼児言語の発達を調べる人は、ジャルゴンという言葉を使うんだよ。

F: われわれ現場の人間は使わない。全然一般的じゃない。

A: ろう学校の先生の中ではねえ。

F: …なくはない。Tちゃんも、1学期のころは、すごく多かったよね。指文字で話した

さいというと、適当に指文字をつぶっちゃうというね。

C：やっぱり、耳を使ってる子はあるんだよね。耳を使わないとちがってきちょうんじやないの。健聴児とはさあ。…

ここでは、理論的説明に対する共通理解の過程が見られる。C 教員から提示された概念はまず、できるだけ他のメンバーにわかりやすい言葉で説明がなされていく。その後、それぞれの教員によって、実際の子どもを想定し、概念を照合する作業が行われ、共通理解が図られていく。しかし、その用語自体には、懸念が示されたままになる。この議論において、F 教員は仲介者的役割を果たしている。F 教員自身は「ジャルゴン」という用語を知っていた。しかし、それが幼稚部全体の合意を得るには至らないということも感じ、別の言葉に置き換えるよう提案をしている。

ここから2つのことが示唆される。1つは抽象的な内容について共通理解を図る際には、具体的な子どもの様子に結びつけて理解の努力が図られるということ、そしてもう1つは、それでも共通理解が図れないものは却下されるということである。

#### 4.3 公的アリーナへ持ち出す際の配慮

ここでは2つのデータを取り上げる。まずは母親指導の「日数を、週4日にしたが（週6日から）、これは失敗だった。」というF教員の報告に対するコメントである。

B：週4日間というのは、失敗というのがあるじゃない。

F：うん、失敗だもん。明らかに。

C：週4日に減らしたということ？

F：そうそう、6日から日数を4日に。

C：もっと減らしてもよかったということね。

H：付き添いなしにして成功したということ？

B：週4日にして失敗したから、全部付き添いなしにして改善されたというふうに解釈す

るの？

H：週4日に減らしたが。

C：週4日に減らしたということだな。

F：こちらへんは紙数が足りなくて、もう。

H：失敗と書かない方がいいかもしれない。

F：じゃあ、「4日にした」だけ？

B：うん。「2学期に入り、4日にした」でいい。

「失敗」ということについて他の教員から疑問視されるのに対し、F教員も十分な説明を行って説得を図ることをせず、「紙面が足りなくて」という事情説明のみにとどめている。しかし「紙面が足りない」というのは、メンバーへの説明にはなっても、外部への説明にはならない。そこで十分に説明できないのならば「失敗と書かない方がいいかもしれない」となり、「4日にした」だけにとどめるという、価値判断を保留した書き方を選ぶこととなった。「書かない方がいい」のは、誰に対してかといえ、紀要の読み手に他ならない。結局、失敗だったのかどうかについての解釈は、ここでは保留される。

この分析から指摘できることは、アリーナ内部で判断できない事や解釈が分かれる事については、価値判断を保留した形で事実のみが記述されるということである。

次に取り上げたデータは、「伝統的手話」という言葉の使用をめぐる議論である。

A：「指導開始時の様子」というところが、「日本の伝統的手話・身振りを混合した」と書いてあるけど、日本の伝統的手話なの？

B：それははっきりわかんないけど。そんなこと言われると何にも書けなくなるよね。

F：分からなければ、手話・身振りでいいじゃない？ 混合でなくてもさ。あと、声が全然なかったとか、事実をもう少し詳しく書いた方がいいと思うけど。

ここで問題になるのは、「伝統的手話」である。もし「日本の伝統的手話・身振りを混合した」と書いた場合、まず「伝統的手話」とは何か、

そして子どもが使う手話が「伝統的手話」であるのかどうか、さらに、「身振り」との「混合」と言っているのかについての判断が問題になる。B 教員自身の捉え方としては、その言葉が一番自分の持つイメージに合うものだったのかもしれないし、直感的にはそれが「日本の伝統的手話・身振りを混合した」ものであると分かっていたのかもしれない。しかし F 教員から、「伝統的手話」なのかどうか聞かれ、それについて説明できない以上、別の表現で書かざるをえない。「手話」と「身振り」という、一般的に認知されており、特に公的アリーナにおいて問題とされないであろうと想定される用語に置き換えることと、解釈が問題になる「混合」について削除することで問題を解消しようとする。そしてそのかわりに具体的な事実に関する記述を行うことを促される。

B 教員の記述が問題になるのは、その意味する内容について共通理解が図れていないからではなく、公的アリーナに持ち出した際の批判を想定しているからである。つまりメンバー同士では特に問題なく使用されている概念であっても、想定される公的アリーナでの批判に耐えうる概念でなければ変更あるいは棄却することが求められるのである。

## 5. 考察

以上、A ろう学校幼稚部部会という非公開のアリーナでの議論から、指導法の構築過程についての分析を試みた。この分析を通して、常に公的アリーナを意識しながらも全体の合意を図っていく過程が明らかにされた。以下に得られた知見をまとめる。

- 1) 議論の際には特定のメンバーが批判や賞賛の対象にならないよう、「我々」共通の問題として語られる。
- 2) 新しい用語が持ち込まれる際には、実際の子どもとの状態と照らし合わせながら合意が図られる。
- 3) 部内の議論において合意の得られなかった

部分については、その理論・概念の使用が保留または棄却される。

- 4) 公的アリーナを想定した記述を行う際に、メンバー内で評価の分かれる内容については、判断が保留される。
- 5) 公的アリーナを想定した記述を行う際に、メンバー内では合意が得られている内容でも、外部の批判に耐えうると判断されないものについては、記述が避けられる。

本稿は、指導法をめぐる議論を分析していくための基礎的知見を得るためになされたものであり、今後、本研究で得られた知見に基づいて、議論の構築過程についての研究がなされていく必要がある。そこでそのための手がかりとして、紀要等の公共性を有する資料と部会での内部資料の関係性について考察すると、以下の知見が得られる。

4) によれば、少なくとも紀要に書かれている範囲に関しては、幼稚部内の合意が得られていると判断して良い。逆に、ある事柄については紀要にほとんど記載がなかったとしても、それは関心が寄せられていないのではなく、メンバー同士の評価が分かれているという場合もあり得るといえる。

5) によれば、内部では合意が得られている概念や問題であっても、外部からの批判に耐え得るだけの根拠がないと判断されるものについては、紀要に書かれることはないということが示唆される。

このことは文献研究を行う際に、1つの示唆を与えるものである。それは、外部に公開されている資料の中に、ある問題についての記載がほとんどない場合、その問題について全く無関心な場合と、逆に議論が白熱しているがゆえに統一した見解が出せない場合の両方の可能性があるのだということである。また、ある問題についての方針が事細かに外部向けの資料に掲載されている時には、すでに内部での議論は一段落しているといえる。



## 6. 結 び

人々が「いま・ここ」で作りに上げる微視的な相互作用は、スタティックな状態ではないだけに、計量化による一般化が困難である。本研究もそうした困難性を負っているため、フィールドワークの中で得られたデータをトランスクリプトし、そのトランスクリプトを通して発見される知見を列挙するという、質的分析に徹して行った。本研究で選び取ったデータは、特に例外的に珍しい相互行為を取り上げたのではなく、部会の議論を観察した際に頻繁に見られたものを取り上げたつもりである。しかしながらその判断が主観的であることを脱し得ない以上、直ちに指導法構築一般に当てはまるデータかどうかについては慎重に判断しなければならない。早急な一般化を試みるよりはむしろ、まずはその場その場を構成しているルールは異なっているのではないかと考えるべきであろう。それゆえ、別のアリーナを対象に研究をする場合は、その都度その場を構成しているルールについて分析を行う必要がある。今回行った方法と得られた知見は、今後類似したディスコースを分析する際の糸口として位置づけたい。

## 注

- 1) 本稿は金澤貴之の平成7年度東京学芸大学修士論文「言語指導法をめぐるディスコースに関する研究—A ろう学校における『聴覚手話法』構築過程を中心に—」の2章の一部を加筆修正したものである。
- 2) 特に話題を呼んだ批判として、Woolgar & Pawluch (1985) による「存在論的ごまかし」があげられる。構築主義者は状態を想定せずに問題を扱うといいながら、実際には暗に問題を想定しているというものである。
- 3) 聾をめぐる社会構成主義（構築主義）的研究の詳細については、金澤・吉野 (1998) を参照されたい。
- 4) アリーナ (arena) という言葉自体に聴衆がいるという意味が含まれてくるため、非公開のアリーナというのは語感として違和感も

あるが、ここではアリーナを単に議論が行われる場として定義し、公開されたアリーナを指す場合は公的アリーナとする。

- 5) ここでは学校内の職員間でなされる会議を総称して「職員会議」としている。
- 6) 会議の発言はしばしば複数の者が重なってしまうこともあった。トランスクリプトを作成する場合、例えば話者交代の分析などではそれを極力正確に記述する必要がある。しかし本研究の場合、関心は発言のなされ方よりも発言の内容に向けられているため、その場でより支配的となっている発言のみを記述した。

## 引用文献

- 1) Berger, P. L. & Luckman, T. (1966): The construction of reality, A treatise in the sociology of knowledge. Harmondsworth, England, Penguin; 山口節郎訳 (1977) 日常世界の構成. 新曜社.
- 2) 遠藤 勝 (1991): ろう教育と手話～全日ろう連の理念と文部省に提出した「参考文書」を中心に～. 日本手話研究所所報, 8, 23-28.
- 3) Erting, C. J. (1985): Cultural Conflict in a School for Deaf Children. Anthropology and Education Quarterly, 16(3), 225-243.
- 4) Foster, S. (1989): Social Alienation and Peer Identification: A Study of the Social Construction of Deafness. Human Organization, 48(3), 226-235.
- 5) 金澤貴之 (1996): クレームはどのように発せられるか. 現代社会理論研究, 6, 43-50.
- 6) 金澤貴之・吉野公喜 (1998): 聾に関する社会学的研究の可能性と展望. 心身障害学研究, 22, 145-156.
- 7) 清野 茂 (1997): 昭和初期手話一口話論争に関する研究. 市立名寄短期大学紀要, 29, 57-80.
- 8) 国立特殊教育総合研究所 (1983): 特別研究報告書「手指法等の評価と適応に関する研究」
- 9) Lane, H. (1995): Constructions of Deafness. Disability & Society, 10(2), 171-189.
- 10) 中河伸俊 (1995): 「天皇表現」をめぐる三者関係型過程—「T 県立近代美術館問題」の構

- 築主義的考察. 富山大学人文学部紀要, 23, 33-58.
- 11) Spector, M., & J. I. Kitsuse (1977): Constructing Social Problems. Menlo Park, CA, Cummings; 村上直之, 中河伸俊, 鮎川潤, 森俊太訳 (1990) 社会問題の構築—ラベリング論を越えて, マルジュ社.
- 12) Woolgar, S. & D. Pawluch (1985): Ontological Gerrymandering: The Anatomy of Social Problem Explanations. *Social Problems*, 32, 214-227.

## **A Study of the Process for Constructing Educational Methods for the Deaf : Analysis of Process for Reaching Staff Consensus**

**Takayuki KANAZAWA and Tomoyoshi YOSHINO**

In this study, we investigated the features of the process of reaching consensus in the staff meetings of a school for the deaf by way of Conversation Analysis, to clarify how “educational methods” are constructed.

The following features became clear :

- 1) Issues are discussed as those that all members (not only certain persons), must face so as not to criticize particular persons.
- 2) When unknown theories or concepts are discussed, consensus is obtained by relating them to the reality of the deaf children they teach.
- 3) When consensus can not be reached in the discussion, the unknown theories or concepts are deferred or rejected.
- 4) When outside readers assumed in their description, members withhold judgment when they are divided in opinion.
- 5) Members avoid mentioning points they do not expect they can deal with in outsiders' criticism, when consensus has been reached among all of the members.

**Key Words :** Constructionism, educational method, conversation analysis, arena, staff meeting