

社会化過程分析に関する理論的実証的研究

清 矢 良 崇

清矢良崇

社会化過程分析に関する理論的実証的研究

——人間形成過程の解明とその科学的記述のために——

清 矢 良 崇

8900168z

(目次)

序章	実際的問題関心とその科学的記述	
	——問題設定——	1
1.	本論の研究意図	1
2.	日常生活における実際的問題関心と登場人物	3
3.	実際的問題関心とは何か	8
4.	実際的問題関心における報告者の役割	10
5.	科学的問題としての社会化	12
第一部 理論的考察		
第一章	基本的諸問題	16
1.	小学一年生のテスト経験	17
2.	素朴な「読者」の態度	18
3.	「報告者」の態度	20
4.	「科学者」の態度	23
第二章	社会学における行為の概念	
	——Parsons, T. の理論——	28
1.	行為の準拠枠	29
2.	行為の観察可能性	34
3.	行為の「合理性」問題	38
第三章	社会学における社会化の概念	
	——Parsons, T. の理論(続き)——	45
1.	役割期待の学習としての社会化	45
2.	社会化と秩序および相互主観性の問題	49
3.	社会化の過程とは何か	52
第四章	社会学における社会化研究の実際と記述の問題	60
1.	相互作用のカテゴリーと操作的定義の問題	60
2.	認知的一致の仮定	65
3.	認知的一致の検討	67
第五章	日常生活と行為者の知識	
	——Schutz, A. の理論——	74
1.	日常生活における行為の「合理性」	75

2.	常識的知識の構造	80
3.	視界の相互性の理念化と社会的相互行為	82
第六章	エスノメソドロジ-の基本命題	86
1.	エスノメソドロジ-と社会化研究	86
2.	行為の合理的特性とその規範性	89
3.	文脈依存的表現 (indexical expression)	94
4.	エスノメソドロジ-とは何か	96
第七章	エスノメソドロジ-と科学的方法論	103
1.	科学的記述とは何か	103
2.	行為者の言語活動の社会学的記述	107
3.	社会学的自己分析と再構成可能性	112
4.	社会学的調査とミクローマクロ問題	119
第八章	社会化過程の記述に関する基本命題	126
1.	社会化過程の理論に関する基本命題	126
2.	社会化過程の記述に関する基本命題	127
3.	社会化過程に関する社会学的記述とは何か	130
4.	基本的諸問題の定式化	131

第二部 実証的分析

第九章	データ分析のための諸準備	134
1.	本論における実証的分析の位置	134
2.	理論的準備	140
3.	データ収集の方法	141
4.	分析の一般性、妥当性の問題	143
5.	素朴なエスノメソドロジ-と会話分析の態度	144
6.	会話データの記号表	145
第十章	排泄訓練と初期社会化の過程	
	——しつけ場面におけるカテゴリー化問題——	151
1.	問題設定	151
2.	対応的カテゴリーと達成的カテゴリー	152
3.	データ収集の手続き	155
4.	分析	156
5.	結語	159

第十一章	初期テスト経験	
	——社会化の過程としてのテスト呈示——	163
1.	問題設定	163
2.	データ収集の手続き	164
3.	分析	166
4.	結語	176
第十二章	教師による規則の実際的呈示	
	——社会的統制過程としての生活指導——	179
1.	問題設定	179
2.	データ収集の手続き	181
3.	規則呈示の論理	182
4.	規則の相互関連性	186
5.	「教育」というカテゴリー	189
6.	結語	191
第十三章	偏差値と三者面談参加のメソドロジー	194
1.	問題設定	194
2.	データ収集の手続き	195
3.	教師による偏差値運用の諸類型	196
4.	三者面談参加のメソドロジー	203
5.	結語	210
第十四章	社会化の過程としての家族の会話	
	——叱る手続きと叱られる手続き——	212
1.	問題設定	212
2.	データ収集の手続き	214
3.	子どもを話題にする手続き	215
4.	叱る手続き	218
5.	叱られる手続き	222
7.	結語	224
第十五章	テレビに対する子供の「社会的処理」	228
1.	子供のテレビ視聴の「理解」とは何か	228
2.	問題設定	230
3.	データ収集の手続き	230
4.	分析	231
5.	結語	247

第三部 結論

第十六章 社会化過程の一般形式	251
1. 現象学的社会化論	251
2. 社会化過程の一般形式	255
3. 人間形成のエスノメソドロジー	258
4. 規範的志向の記述可能性と科学の限界	262
第十七章 実際的問題関心と科学的知識	265
1. 経験科学と実際的問題関心	265
2. 実際的問題関心の放棄とその再構成可能性	269
3. 人間形成過程の解明とは何か	272
第十八章 課題	274
1. データ収集の組織化の問題	274
2. 調査方法論との関連性	274
3. 認知科学との関連性	275
<補足データ〔1〕>	277
<補足データ〔2〕>	291
<補足データ〔3〕>	296
<補足データ〔4〕>	308
文献	315

1. 本論の研究意図

人間形成に関する学問的な関心は、教育学、教育社会学をはじめ、社会科学における広範囲な領域で探究されている。それは、社会化研究、発達研究、歴史的研究といった様々な形態を採って行われている。しかし、そもそも子供の成長や発達、あるいは教育といった問題は、学問的な探究の対象となる以前に、日常生活者としての我々にとって、大きな関心事である。日常生活者として我々は、自分の人生や、自分の子供の人生に関して、様々な悩みを抱え、また、社会的な問題としての教育問題に直接関わる教師として、あるいはそれを客観的に分析して解決策を模索する教育研究者として、様々な問題意識を抱えている。そういった悩みや問題意識と終始一貫して直面することで、何らかの解決方法や実際の解決が実現することがあるだろうし、一方、まったく五里霧中のまま、途方に暮れる場合もあるであろう。教育現象を研究対象とする教育学者や教育社会学者、あるいは社会学者にとっても事情は同じである。彼等は、教育現象を学問的な態度で研究し、現実に存在する様々な教育問題に対して、学者として何らかの解答を提供しようとしている。また、実際に社会が、彼等教育学者や教育社会学者に求める役割も、社会が抱えている教育問題、子供の成長発達をめぐる「病理」現象に関する、客観的な解明と解決策の呈示にほかならない。

筆者が、教育現象の社会学的探究としての教育社会学に足を踏み入れた時点においても、以上のような状況が一般的であったし、今後もそうあり続けるであろう。しかし、筆者が、こういった状況を目にすることによって最も鮮明に受けた印象は、社会の緊急の要請に答えるべく、教育現象の科学的な解明を目指す、教育学、教育社会学の具体的な研究成果が、科学的というには充分でない、というものであった。社会問題としての教育問題に対して、これらの学問が提供する知識は、筆者の目からみると、我々が日頃から何気なく利用している「常識的見解」とそれほど距離がないように思えたのである。教育現象を科学的に解明する、という目的で行われているはずの教育学や教育社会学の成果が、科学的な成果として、常識的な見解を越えた十分な客観性を持つという印象を、どうして自分に与えないのか。この問題意識こそ、本論の研究意図の発端であった。一方、教育社会学に関心を持つ一人として、筆者にとっても、この領域が、社会問題としての教育問題に対して、科学として何らかの貢献をすべきである、という命題も納得できるものであった。したがって、筆者は、そういった様々な教育問題に対して、科学的な態度でそれに貢献するとはそもそもどういうことなのか、という問題関心を持つに至ったのである。

この問題意識に解答を与えるには、まず最初に、二つの事柄を明らかにしなければならない。一つは、我々が、そもそも日常生活者として、常識的見解から様々な問題の解決を模索する場合、そういった態度を規定している特徴とは一体何なのであろうか。そして、二つには、そういった態度と比較して、科学的な関心で問題の解答を求める態度を規定している特徴とは一体何なのであろうか。この二つの問題が明確に定式化されない限り、上述した問題意識に対する解決は得られないのである。これら二つの問題は、困難なテーマであり、それぞれについて多くの角度から探究しなければならない。ここで筆者は、まず最初に、第一番目の問題、すなわち、そもそも、日常生活において、我々が常識的な見解を利用して、様々な教育問題、あるいは、子供の成長や発達に関する問題関心に解決を見出してゆくことそれ自体の様態を探究することにしたのである。

しかし、こういった問題関心の解答を求めるには、その発端が、教育問題の科学的解明の可能性という点にあったにも関わらず、教育学、教育社会学といった本来の領域から一旦離れて、そういう問題関心が顕在的に学問的関心となっている分野に目を向ける必要があった。そして、最終的には、教育社会学が拠って立っている、社会学における行為の理論にまで遡らなければならなかったのである。

社会学においては、日常生活者の様々な問題関心の実際の様態が、すでに分析の関心となっている。それは、エスノメソドロジーや会話分析といった、日常生活世界そのものを実証研究の対象とする領域であった。そこで、筆者自身の問題関心に明確な定式化を与える手段として、本論では、こういった領域の理論的、実証的成果を利用することにしたのである。しかし、エスノメソドロジーや会話分析という領域は、特に、社会学の行為の理論と直結しているだけでなく、社会学の科学化の方向を目指す領域でもあった。この領域の研究者からみるなら、従来の社会学は、常識的な態度と本質的には異なることのない、「実際的な理論」に過ぎないというのである。こういった態度は、筆者自身が持っていた印象と合致するものであった。すなわち、従来の社会学は、日常生活世界を十分に対象化することなく、その学問的な記述を行う際、常識的な知識を暗黙に利用していたというのである。このような理由で、従来の社会学が拠って立っていた日常生活世界そのものの探究と、社会学の科学化の方向性とは、同じことを意味していたのである。

また、エスノメソドロジーは、従来の社会学的な問題関心のほとんどすべてに適用可能な、応用範囲の広い実証的研究態度であった。もちろん、教育現象や、子供の社会化といった現象も例外ではない。エスノメソドロジーは、科学的な問題関心の手が及ぶ以前に、すでに実際的な問題関心の対象となっている様々な教育現象、あるいは子供の成長や発達といった現象に対して、日常生活者が、どういった関与の仕方をするのか、そういった問題関心やその解決といったものが、彼等の間でどのように取り扱われているのか、という局面を実証的な研究の対象にするのである。こういった態度は、一方では、社会化過程に

関する、従来の研究態度とは対照的な、科学的記述を目指す社会化研究を意図しているのである。

以上のような背景から、本論では、社会化研究という問題関心を、エスノメソドロジーの観点からアプローチする。そして、社会化過程の研究を、人間形成過程の科学的記述を目指す研究として、社会学の領域で行うのである。こういった態度が、一見、従来の教育学、教育社会学におけるような、社会的な教育問題からの緊急の要請に直接的に答える姿勢に欠けているように見えるにしても、それはそもそも、そういった要請に学問として貢献するという事それ自体を可能にしている諸様態の探究、という一貫した問題意識からの当然の帰結なのである。その意味で、本論の研究は、実践的な志向を持つべき教育学や教育社会学の拠って立つ、根本的な問題を志向する基礎的研究であると言うことができるであろう。

2. 日常生活における実際的問題関心と登場人物

本論は、社会化、という、従来の社会科学で探究され続けてきた、伝統的な問題を、あらためて社会学の問題として、しかも、現象の直接観察を原則とする社会学の問題として、科学的であることを十分に意識する態度で研究しようとするものである。それは、特に、社会学の分野で近年見られる、理論的、方法論的、実証的な発展をふまえて行われる。その発展とは、端的に言って、エスノメソドロジー、及び、会話分析の出現である。これらの研究方向の出現によって、我々は、人間の社会生活に関する科学、という問題に、やっと着手できる段階に来た。それゆえに、本論の目的であるところの、社会化の厳密に科学的な研究というものが、社会学的に言っていかなるものであるかを、あらためて検討することが可能になったのである。しかしながら、ここで言うところの科学的研究は、学問領域としてもはや不動の位置を占めている社会学の分野で行われることで、ただちにその科学性を保証されるものではない。なぜなら、本論では、従来の社会学が、とりわけ人間の社会生活を問題にする場合には、端的に言って科学とは言えない現状にある、という立場を採るからである。ここでは、厳密な意味での、人間の社会生活の科学は、まだ出現していない、と考える。これは、エスノメソドロジー、あるいは、会話分析の領域がとる見解でもある。一方で、本研究は、社会化の問題を、人間の社会生活の過程という現象の一側面として検討する。しかし、社会生活の過程、という現象に関する十分に科学的な社会学理論が欠けている現状では、従来の社会学が、本論にとって必ずしも満足のいく研究枠組みを提供してくれるとは言えそうもないのである。それにもかかわらず、人間の社会生活の過程の科学的記述、という問題は、疑いもなく社会学的問題である。このような事情から、本論は、社会化の問題を社会学の問題として、しかも、従来の社会学における問題設

定の方法とは、異なる問題設定で行わざるを得ないのである。

本論で採る社会化に関する問題設定を定式化するためには、本来ならば、社会化という概念を明確に規定してから論を進めるべきかもしれない。しかし、本章では、それをあえて行わないで、我々の漠然とした常識的な印象から出発したい。ここではとりあえず、その概念を、様々な社会における、広い意味での人間の成長過程を指し示している、と考えておく。そこには、教育、という概念が適切な場合もあれば、発達、という概念がより妥当であることもあろう。しかし、そこに存在する曖昧さは、むしろ本論の研究の出発点としては、望ましいことである。我々は、日常生活において、我々自身の人生や、我々の社会の子供達の教育、成長に関して、漠然とながらも問題関心を持ち、望ましい解決を捜し求めているのである。こうした、漠然とした我々の人生経路に関する問題は、科学の分析が及ぶまえに、すでに日常人としての我々の関心の対象であり続けている。こういった問題関心を、日常生活における、人間形成一般に関連する、漠然とした問題関心、ととりあえず呼んでおこう。そして、本論で問題にする社会化研究にとっては、こうした、日常的に漠然とした問題関心が存在するという事実そのものが、研究の対象であり、また、出発点でもあるのである。もちろん、本論の問題意識は、日常人としての漠然とした問題関心とは明確に異なることは言うまでもない。それにもかかわらず、本論の研究方向として、厳密な科学的な態度を採り続ける、ということが、それと区別されるべき日常的な問題関心と袂を分かつどころか、むしろ、それを研究対象にすることが必須の条件である、という点が、本研究の問題意識の特殊な事情を物語っているのである。

その特殊事情の理論的背景を提示することが本論の課題の一つであるが、この特殊事情は、社会化という概念の定義をひとまず保留する背景ともなっている。すなわち、我々が、日常人として、様々な人間発達をめぐる問題関心を意味づけ、それに対処していくことを認識し、その事実そのものに興味を持つ、ということは、社会化、という概念の正確な意味を追求する、というよりは、社会化、という概念に関連する諸問題が、実際に日常的な我々の問題関心のなかに様々な現れる、その様相に興味を持つ、ということの意味するからである。誤解を覚悟で表現するならば、本論の問題関心は、社会化に関連を持つ、日常的な問題関心そのものに対する、知識社会的なアプローチである、とも言えよう。

以上のような本論の事情ゆえの独自の問題設定を、効果的に示すために、次の文章を素材にして、論を進めることにしよう。これは、「思春期——死にたい」と題された、昭和61年3月5日の朝日新聞の記事の一部分である。

花模様のセーターの胸に“みなちゃん”と書いた大きなバッジをつけて現れた美奈は、

想像していたより落ちついて明るい表情なのが意外だった。付き添って来た祖母に、口をはさむ余地を与えないほどよく話す。

発熱が続き、リウマチを疑われてある病院に入院させられた美奈だったが、精密検査の結果、体のどこにも異常はなかった。その上、手首を切ったり、「死にたい」と度々病院を抜け出すので、担当医が紹介してきたのである。

美奈には母親がいなかった。三歳のとき生別したのだった。父親も家を空けることが多かったが、待ちわびる美奈には必ずしもやさしい父親ではなかった。美奈の学業不振が気に入らず、しばしば暴力を振るうのである。小学校入学以来、美奈の成績はいつも下の方で、特に体育や家庭科などの教科が不得意だった。

診ると、右側半身に軽い脳性マヒが認められ、右手の巧緻性は左手に比べ劣っている。体育や家庭科が不得意で左利きなのも、そのためなのである。体育では皆より見劣りがするし、家庭科の課題をこなすには人より時間がかかった。「皆からバカにされた」と美奈がいうように、それは教師から注意されたり、仲間たちからやゆされたり材料ともなった。中学生になってからの美奈は、体育は見学がちで体の不調を理由にしていたが、技能がついていけないという引け目からだと推察できた。

「家ではお父さんにぶたれるし、学校じゃいじめられる……勉強もできないし、生きててもいやなことばかり」と、さすがに美奈の表情は曇った。中学三年の美奈は、今の成績では高校進学もおぼつかないし、かといって体の不器用さを考えると就職も難しそうで将来が真っ暗なのだ。

「死にたい死にたいって、そんなに死ぬのが好きなの？」

「好きで死ぬ人なんているわけない」

「じゃ仕方なしに？」

「仕方なしに決まってるでしょ」

言い終わらないうちに美奈の目はうるんできた。

(渡辺 位)

学問的な文脈での、社会化、という問題設定は、ある社会に生まれた人間が、どのような過程で、そしてどのようなメカニズムで、当該の社会の成員として成長してゆくのか、という記述的な問題である。しかし、我々の素朴な日常生活においては、それは単に記述的な問題であるだけでなく、現実の我々の人生と表裏一体の、実際的な問題関心に裏付けられている⁽¹⁾。実際的な問題関心の層では、日常的な様々な出来事が、我々に解決の必要性を突きつけ、解決策の発見を迫ってくる。我々は、ときには、それを自分自身の人生の問題として悩むであろうし、あるいは、ごく親しい知人の問題として共に悩むであろう。またときには、その問題を、社会的に解決されるべき制度的な問題として追究するかもしれ

れない。しかし、いかなる場合であれ、それら実際的な問題関心は、問題の記述ではなく、問題の解決を志向していることで共通している。

本論の関心は、社会化の科学的探究であり、社会化という現象の記述がまずもって目的となることは、言うまでもない。したがって、社会化という現象に関する本論の問題設定は、学問的文脈で行われる記述的な問題であるから、実際的な関心に裏打ちされた日常生活での、人間形成一般に対して持つ関心とは、はっきり区別されなければならない。しかしながら、記述的問題設定と対比されるころの、実際的な問題の解決への志向とは、いかなる意味なのであろうか。本論の問題関心を明確に設定するためには、まず、その実際的な問題関心それ自体を詳しく検討する必要がある。ここで示した素材はそれを端的に示唆している一例なのだが、その目的のために、この素材を検討し、論を進めるためには、若干の道具立てが必要である。

最初に行うべきことは、その素材をめぐる登場人物の類型を確認することである。実際的な問題関心は、言うまでもなく、我々社会の成員によって生み出され、また、我々によって解決されてゆくものである。したがって、その問題関心には、様々な人物が関わってくる。そして、そこで重要なことは、彼等が様々な社会的人物類型を引き受けてその問題関心に関わる、という点である。そして、そういった人物がどのようなタイプの人物類型で関わっているのか、をパターンとして記述することが、すなわち、実際的な問題関心の特性を明確にすることなのである⁽²⁾。以下に具体的に、素材をめぐる登場人物の類型を簡単に列挙しておこう。

a. 実際的な問題の「主人公」——まず、実際的な問題関心の対象となる、中心的な人物として、美奈という少女が登場する。この少女は、脳性マヒを患っている、中学三年生である。この文章は、この少女のいままでの生活をめぐる様々な事情を報告し、それと「死にたい」という彼女の心境を結びつけている。実際的な問題関心においては、必ず、この少女のように、その問題を抱えている主人公が存在する。それは、一人の場合もあるし、ある種の特性を持つ人間の集合であるかもしれない。この文章では、その点は、明示されていないが、ここでの主人公は、明らかに、美奈という少女に代表されるある人間類型であろう。実際的な問題に必ず存在する、その主人公は、その問題に対して、自分自身の過去、現在、未来において関係を持っている。また主人公は、ある一定のパーソナリティを持っていると考えることができる。彼女は、日常言語を使用することができる。そして、自分の過去、現在、未来に関して、彼女は自分の言語使用でそれに表現を与えることができる。また、その同じ言語使用能力によって、自分自身の抱える問題ゆえの「苦痛」を、他人に表明することができる。また、それらは、他人によって、同じように表現を与えられることもある。

b. 実際的問題の「脇役」——美奈という少女が抱える問題をめぐっては、様々な人物が彼女の生活にかかわっている。この文章に登場するのは、祖母、母、父親、といった家族や親戚の人びと、学校の先生や仲間達、それに医者、といったところである。こういった人びとは、主人公から見て、様々な社会的な親密性という点で、距離の違いが存在する⁽³⁾。それと同時に、それぞれの人物のパーソナリティ、あるいは社会的役割ゆえの、主人公に対する態度に様々な違いがある。しかし、彼等もまた、彼等の過去、現在、未来に関して、言語的な表現を与えることができるし、その言語を主人公と共有している。実際的な問題に関するこの文章表現において、「脇役」が主人公と最も異なる点は、彼等がほとんど、社会的な役割を担う人びととして、主人公と関わる、という点である。そこには、主人公に比べると、その匿名性という点で違いが見られる。例えば、美奈の父親は、彼独自の人格というよりは、「父親」という役割を遂行すべき人物として登場するにすぎない。それは、彼女の教師や、学校の友達についても同様である。

c. 実際的問題の「報告者」——美奈という少女を取材している人物が登場している。この文章は、その人物が書いている。このような実際的問題の「報告者」はしかし、必ずしもその「主人公」と別人である必要はない。実際的問題を抱えた本人が「異議申し立て」を行うかもしれない。一般的な傾向として、報告者は、主人公や脇役達と日常言語を共有してはいるものの、主人公たちが、彼女の現在、過去、未来に対して行うであろう言語表現とは異なる方法で、彼女の生活に表現を与えることが多いであろう。その表現は、主人公の個人的な問題関心に比べて、その類型化の方法がより社会的に制度化されたものになりがちである。その表現が、どれだけ主人公のそれと異なるのかは、報告者の占める社会的な役割と、それに伴う、利用可能な知識⁽⁴⁾に依存する。しかし、実際的な関心の解決を志向している限り、報告者がどれだけ、主人公をはじめとする登場人物が行うであろう言語表現とは異なる表現を、実際的な問題に与えようとも、それは、彼等当事者たちの表現をより効果的に言い換えたものにすぎない⁽⁵⁾。報告者の与える言語表現は、主人公、脇役達にも理解可能である。報告者の表現が、主人公達に理解困難なほどに異なったものであるときは、彼等に、その言い換えの方法を説明してやればよい。このようにして、報告者は、主人公、脇役達と、実際的な問題関心を語り合うことができるのである。

d. 実際的問題の「読者」——この文章の中には登場しないが、この文章が書かれたという事実からただちに含意されるのは、その読み手の存在である。この読み手は、この文章を、実際的問題を報告している文章として読む。そして、その文章に共感すれば、それが提起している問題を実際的問題として、みずからも考え、解決策を探し求めるかも

しれない。読者も当然、主人公、脇役、報告者と、日常言語を共有しており、それゆえに、この文章を理解できるし、自らが、その実際的な問題関心を表明し、その解決策を提唱する場合も、主人公、脇役、報告者にとって理解可能な表現をそれに与えるであろう。彼も、もし望むならば、そのようにして、実際的な問題関心を持つものとして、主人公達と共に、語り合い、解決策を模索することができるであろう。

e. 実際的問題の「科学者」——以上のようにして、主人公、脇役、報告者、読者は、日常言語を共有していることで、実際的な問題関心のもとに、ともに語り合い、解決策を模索し、解決のために努力するであろう。日常生活の具体的な問題として、実際的な問題関心の解決を志向する場合に関わる、登場人物の社会的な人物類型は、基本的にこの四つで尽きている。しかしながら、のちに詳しく論じることになるが、もうひとつ、実際的な問題関心に特殊な関係を持つ、人物類型が存在する。それは、この文章を実際的問題の文脈で読まない人物である。それは、本論の立場をとる人物でもある。彼は、実際的問題を解決しようとしている人びとが属している社会の成員でありながら、その人びとの問題関心を共有していない。彼の興味は、実際的問題の解決ではなく、それ自身の記述にある。彼は、実際的問題関心の中に登場する主人公や脇役、報告者やその読者の挙動を冷静に観察し、実際的問題が、彼等によってどのように生み出され、取り扱われ、解決されていくのかをつぶさに記述することに関心がある。なぜなら、彼は、人間の社会生活の「科学者」たろうとしているからである。

3. 実際的問題関心とは何か

では、以上のような人物類型をふまえて、実際的な問題関心を持つ、ということがいかなる意味であるのかを検討しようと思う。そのためにまず、素材となっている文章に対する、我々の素朴な印象から出発してみよう。この文章を読んで、我々は、いかなることを考えるであろうか。それは、読者がどのような役割を担っている人物であるか、ということに大きく左右されるだろう。また、その読者が持つ、利用可能な知識の質および量にも依存するであろう。しかし、我々が、日常生活者として、その文章を読んで、実際的な関心のもとにそれを理解する場合、我々がどのような人物であれ、その理解には、ある共通に含まれる諸側面が存在している。もっとも、我々がその文章に対して素朴に理解するためには、基本的な前提条件がなければならない。まずそれを確認しておこう。

我々読者は、どのような人物であれ、そこに登場する主人公の表面的な挙動を描写することができるであろう。もちろん、その具体的な描写結果はそれぞれ異なるにしても、読者である我々は、報告者が行っている主人公の描写を理解できるし、彼と同じように、主

人公の表面的な挙動に関して、言語的に表現できることを疑わない。あるいは次のように言うことができよう。我々読者は、報告者とともに、主人公の表面的な挙動の記述に関しては、互いに同一の日常言語が使用可能であるがゆえに、その記述可能性には疑義を提起しないのである。仮に、両者の表現が異なり、それについてどちらかから疑問が提起されても、それは、異なる表現間の調整の問題であり、どちらかがどちらかの言い換えである、とか、どちらの表現の方が効果的である、とかいうふうに解決されるであろう。したがって、そこで問題になるのは、異なる表現結果の間関係であり、表現を保証している言語が、主人公の表面的な挙動を表現できることそれ自体に対する疑義からくる問題ではない。実際的な問題を問う場合には、我々が主人公の表面的な挙動に関して、その記述可能性を疑うことはない。

記述可能性に関しては、そこに登場する主人公の過去や未来に関しても、疑いはさしはさまれない。美奈という主人公が、発熱の為に、リューマチを疑われたり、手首を切ったり、病院を抜け出したりしたこと。あるいは、学校で馬鹿にされたことや、母と生き別れになったこと。こうした、主人公のいままでの人生の歩みが、我々にもわかる言語で表現されているし、それが主人公の成長の過程で起きた諸々の事件の一部として、理解される。主人公の成長過程で起きた一連の事実は、日常言語によって難無く記述されるし、我々はそれを疑問におもわない。そして、主人公の過去に起こった諸々の事柄が、日常言語で表現されると、それが、主人公の過去の「事実」となるのである。

主人公の未来に関しても同様である。高校進学もおぼつかないし、就職も難しい、といった表現は、主人公の将来を予想するものとして、我々は理解する。そして、それもまた日常言語ゆえなのである。さらに我々読者にとって当然であることがらは、主人公の気持ちや意図が理解できる、という点である。明るい表情、「死にたい」気持ち、引け目、「いやなことばかり」、将来が真っ暗、そして、最後に目をうるませる主人公の内面が、この文章を通じて我々は感じ取ることができるのである。

こういった事柄は、主人公に対してだけでなく、その脇役、そして報告者、さらに読者であるところの自分自身にも等しく当てはまることも明らかである。主人公、脇役、報告者、読者が、実際的な関心のもとに、ともに語り合えるのは、それぞれの現在、過去、未来に関して、互いに共有している日常言語で、それらに表現を与えることそれ自体を疑うことが決してない、という点で一致しているからである。我々読者は、このような基本的なタブーを遵守しつつ、この文章を通じて、主人公が直面している実際的な問題関心を持つのである。

それでは、その問題関心とは、具体的に一体何であろうか。我々の素朴な印象から出発すれば、この文章を読んで、我々にはまず、この状況は、中学三年生の少女が置かれるべき心理状態ではない、という考えが強烈に迫ってくるであろう。我々は、我々の社会で成

長する子供達がたどるべき、望ましい人生を、漠然とながら心に描いている。だからこそ、この状況で「死にたい」と言う少女の立場を、「かわいそうだ」と思い、なんとかしなければ、とも考えるのである。そして、こう考えるためには、二つの事柄を我々は理解することができなければならないことに注意すべきである。一つは、当該の実際的な問題を抱える主人公の本来置かれるべき、望ましい状態に関する、何らかの表現による知識である。もう一つは、その望ましい状態から「逸脱」している事態に関する、何らかの表現による知識である。

いままで、実際的な問題関心を、何ら定義しないで使用してきたが、ここでそれをはっきりと、定義することができる。すなわち、実際的な問題関心とは、我々の社会生活に関して、その望ましい状態に関する表現と、それと一致しない事態の存在を示す表現があるとき、その表現の間の差異を何らかの方法で調停⁽⁶⁾しようとする関心のことである。その調停の方法は、様々考えられる。どちらかの表現を変えようとするかもしれないし、実際生じている「逸脱」事態を変えようとするかもしれない。しかし、その方法はどうあれ、実際的な問題関心では、その二つの事柄が区別され、それに対して表現を与える日常言語を知っていて、かつ、その表現が可能であることを疑わない、ということで一貫しているのである。したがって、実際的な問題関心によって見出された解決もまた、我々読者にも報告者にも、そして主人公たちにも共に理解可能な日常言語で提起されるであろう。

我々の素材としている文章は、本来、死というものに志向が向くべきではない、中学三年生の少女が、子供が持つべき希望をすべて奪われて、絶望しているという「逸脱」状況を表現している、というのが、我々の持つ素朴な印象の内実であろう。我々の社会の子供達が本来たどるべき成長過程には、こういう子供の「絶望」があってはならないのだ、という気持ちが我々にはあるだろう。そしてまた、その望ましい成長過程を、正しく子供に提供する責任があるのは、我々大人が営んでいる社会にほかならない、とも考えるであろう。とすれば、社会がそこに生まれ来る子供達を、我々が望ましいと考え、そして、子供達にとっても実際に望ましいと思われる方向に育てるには、実際、どのようにすればよいのであろうか。あるいは、我々が望ましいと考える成長過程を実際に実現している事例がある場合、それは、なにゆえなのであろうか。また、我々の希望から外れてしまっているこの少女は、なにゆえこのような状況に追い込まれたのであろうか。こういった問題関心は、すべてここでいうところの「実際的な問題関心」の例である。このように、ある社会がそこに生まれ出る子供に提供すべき、望ましい成長過程と、それから逸脱している実際の子供の成長過程とを調停しようとする問題関心が確かに存在する。それをここでは、人間形成一般に関連を持つ実際的な問題関心、ということにする。

4. 実際的な問題関心における報告者の役割

本論の問題関心は、言うまでもなく、実際的な関心ではなく、厳密な意味での科学的な関心である。以上までの論議は、本論が採る科学的探究の、特殊な事情を際立たせるために、それと対比的な実際的な関心の基本的諸側面に関するものであった。しかし、本論で採る「科学的態度」は、すでに述べたように、従来の社会学が採ってきた方法とは、異なるものであるから、単に、実際的な関心と対比させて特徴づけるだけでは、不十分なのである。さらに示さなければならないのは、本論の立場からすると、従来の社会学的研究態度は、どのような位置づけを与えられるのか、という点である。

のちに厳密に論じることになるが、その答えを端的に表現するならば、従来の社会学的な研究態度をとる人びとは、ちょうど、いままで論じてきた、実際的な問題関心に関わる登場人物の類型でいう、「報告者」にあたる、ということである。

一見すると、報告者は、実際的な問題を抱えている主人公やその脇役達とは、距離を置いていて、あたかも冷静な観察者であるように見える。実際、彼の関心は、主人公達とは違って、より社会的なものであるかもしれないし、主人公達が知らない社会状況にてらして、その問題を考えることができることも事実かもしれない。その実際的な問題は、彼自身の人生には、さしあたって関係がない、間接的なものであろうから、当然彼は、当事者たちより冷静であろう。また、実際的な問題の当事者達は、その問題が差し迫っているがゆえに、その解決策を第一に求めるであろうが、報告者は、そういった緊急の要請がないために、その問題状況が出現した理由を落ち着いて探究することもできるであろう。さらに、その報告者は、そもそも、そういった主人公の抱える実際的な問題を生じさせる、普遍的なメカニズムさえ研究しようとするかもしれない。

しかしながら、いかに報告者が、実際的な問題の当事者たちから距離を置いて、学問的な文脈でその問題を考えようとしても、それはやはり、実際的な問題関心なのである。というのは、報告者は、その実際的な問題を問題として表現するその仕方を、十分対象化せずに、日常言語、常識的な見解、あるいは学問的な趣のあるその言い換えに依存したまま、問題を定式化しているからである。先に示したように、実際的な問題関心の条件は、二つあった。すなわち、望ましい状態の表現と、それに一致しない事態の表現の認識と、その調停である。しかし、それらの表現が日常的な言語に言い換え可能な方法で行われ、そして、相互に一致させるべき二つの事柄の認識が一貫して存在している以上、それは、実際的な問題関心であり続けるのである。つまり、一致させるべく調停を必要とする二つの事柄が存在する、ということ、そして、それらが、当事者達にも、報告者たちにも等しく理解可能な表現方法を保証する言語がすでに存在していること、この二つを疑わないかぎり、いかに、冷静で、学問的な趣を持つ問題設定を行っても、彼は、報告者であり続けるのである。

このようなことは、報告者が、その冷静な問題関心から行われる何らかの探究成果を、当該の実際的な問題の当事者達に、報告して、彼等に助言をすることができる、という事情に明確に反映しているのである。彼の探究は、最終的には、実際的な問題の当事者達にむけて説明可能な表現で、報告されるであろう。つまり、彼の仕事は、彼と同様に実際的な関心を語り合えることが可能であるところの、同じ社会の成員の一人として、同じ社会の成員が抱える問題に関して、同じ社会の成員のために行われるのである。したがって、実際的な問題関心における報告者の役割は、その実際的な問題の解決を、当事者達よりもより適切に行うことが期待される、一種の相談役である、と位置づけることができるのである。実際のところ、報告者は、相談役の仕事を引き受けるところまで、その役割が大きいとは限らない。ある報告者は、望まれる状況の描写を行うだけかも知れないし、また、素材の文章を書いた人物のように、それから逸脱している状況を報告するに止まるかも知れない。あるいは、さらに、その逸脱状況のメカニズムを社会学的に探究する必要性を痛感し、実際的な問題の効果的な解決のために、「科学的な研究」の発展を唱える人もいるだろう。また実際に、学問的な文脈で探究して、その結果を報告する人物もあるだろう。しかし、それらがすべて、ここでいう実際的な問題関心の認識方法の上に立った営みであり続けていることは、もはや繰り返すまでもないことであろう。

5. 科学的問題としての社会化

すでに示唆されていることであるが、ある人物が、いかに、学問的な文脈で、人間の社会化に関する研究を行ったとしても、その人物が、「報告者」である限り、言い換えれば、彼が、実際的な問題関心に、彼の研究の問題設定を従属させている限り、彼の研究は、本論で言うところの、科学的研究ではない。本論でいう科学的研究とは、それが採る方法によってよりは、それを研究する人物が、その研究対象に対して採る態度によって特徴づけられる性質のものである。実際、従来の社会学は、科学的研究たろうとして、理論的、方法論的、そして、実証的な努力を重ねて来たことは否定できない。そして、その努力は、社会学的方法論の整備、あるいは、その学問領域の独自性の確立という形で、部分的にせよむくわれている。しかし、その努力に決定的に欠けていたのは、科学的な研究を可能にするためには、その研究を営む人物の、研究対象に対して持つ、社会的な位置関係を対象化しなければならない、という視点であった。一般に流布している科学観は、端的に言って、自然科学から借りてきたものである。しかし、それを借用する際に、自然科学が持つ、対象記述の方法と命題の定式化の方法のみに注意を奪われ、自然科学者が、その対象に対して持つ、特別の社会的な位置関係を模倣することを怠ったのである。

その特別の社会的な位置関係とは、一体何であろうか。後の章で定式化するが、ここで

端的にそれを表現するならば、自然科学者は、その対象と、同一の社会の成員どうしとして語り合うことは決してない、という点である。たとえば、物理学者は、彼の研究対象である素粒子と、どのようにして意味を伝達しあうであろうか。率直に言って、物理学者は、人間であり、素粒子は、そうではない。そして、素粒子に関して行う彼の記述は、素粒子にとって、何の意味も持たないし、彼のほうも、その記述は、彼と同じ物理学者、あるいは、同じ人間から成る社会に向けて発表されるのである。彼は、決して、彼の研究結果を、素粒子に対して報告しようとは思わないであろう。つまり、物理学者に代表されるような自然科学者は、彼の研究対象とは、いかなる意味的な関係も前提にはしないのである。

社会学者として、我々は、我々と同じ人間を研究対象にする。そして、科学者として、科学的な方法論で、彼等のふるまいを記述しようとする。そして、実際にそうされて来たことも事実である。しかし、社会学者は、その対象である同じ人間とすでに、意味的な関係、言い換えれば、同じ日常言語を使用し、それゆえに互いに語り合えるものどうしとして、社会的な関係を取り結んでいる。しかし、社会学者は、その社会的な関係を、科学的な研究のために記述するにあたって、それを対象化するよりもむしろ、それを暗黙の前提にしていたのである。社会学者の研究結果は、彼等の研究対象に対しても意味があるし、実際、彼等が構成する社会に向けて発表されるのである。したがって、基本的に、その研究結果は、最終的には、その研究対象にも、理解可能な方法で表現されることが必要であった。彼等社会学者は、彼等の研究対象と、語り合える、という事実が、彼等をして、社会学者たらしめている、と考えていたのである。すなわち、彼等はいつも、彼等の研究対象である、彼等と同じ社会の人間達と共にあった。彼等は、彼等自身の社会の「報告者」であり続けたのである。その意味で、従来の社会学は、心情としては、十分に「温かい」ものであった、と言えるであろう。

しかし、彼等社会学者が、自分達の科学的な活動の利点として考えていた、彼等の研究対象との間に厳然として存在している、意味的な社会関係が、本論の立場からすれば、社会学の真の「科学化」にとって、もっとも障害となるものなのである。科学的な活動を、科学者と、その対象との間の社会関係から考えるならば、次の二つの特性を常に念頭におかなければならない。一つは、科学者が対象を記述するのに用いる言語は、その対象の意味世界からは、完全に独立していなければならない。その言語の使用方法については、科学者は、みずからその方法を規定する規則を十分に明示できなければならない。もう一つは、そのことから結果するものであるが、科学者の記述結果は、その研究対象にむけてではなく、科学者の構成する社会にむけて発表される、ということである。そのために、研究対象がその研究結果を理解できるかどうか、研究対象にとって、その研究が意味を持つかどうか、価値があるかどうか、有用かどうか、ということには、関わる必要が全くない、

ということである。「科学者」として彼は、もはや、彼と同じ人間であるところの、彼の研究対象と共に、実際的な問題関心を語り合うことはない。彼は、彼の仲間達のもとを去る。そして、彼等と意味的な社会関係を取り結ぶことを可能たらしめていた、日常生活そのものを対象化する決心をしなければならないのである。

このようにして、本論で言うところの科学的な問題として、社会化を考えると、どのような問題群を検討することになるのであろうか。この点は、本論全体で提示すべき課題である。しかし、まずさしあたって我々がしなければならないのは、いわゆる本論で言うところの実際的な問題関心を一旦放棄する決心をすることである。実際的な問題関心では、ある望ましい状態と、それから逸脱する状況に、それぞれ、その問題の当事者にとっても意味を持つような、日常言語に言い換え可能な表現が与えられていた。しかし、科学者として、我々は、その問題設定の方法を、その対象の意味世界に従属させるわけにはいかないので、まず、それぞれの状況が、一致されるべき二つの状況であることを、疑問視しなければならない。さらに、それぞれの状況が、日常の言語で記述される、ということを経験的に受け入れるわけにもいかない。なぜなら、それぞれの状況が、なにゆえに、そういった方法で、表現することが可能なのか、という点について、我々は、日常生活者として、漠然とそれを運用しているに過ぎないのであり、その表現を支配している規則を、十分明確に定式化しているわけではないからである。我々は、科学者という人物類型を引き受ける以上、自分が科学的記述の手段として用いる言語の使用規則を明確に知っていなければならないのである。

それでは、科学者としての役割を担う我々は、実際的な問題を一旦放棄する代わりに、どのような問題を社会化研究として探究すれば良いのであろうか。それをここで序論的に主張すれば、次のようになる。先に、本論においては、社会化の問題を、人間の社会生活の過程という現象の一側面として検討する、と述べておいた。ここでそれを改めて表現するならば、社会化の過程とは、人間の社会生活の中で様々な営まれる、実際的な問題関心が、子供の広い意味での成長過程に関して、生み出され、取り扱われ、解決されていく、その過程そのものなのである。我々は、科学者として、社会化を問題にする場合、それに関連する実際的な問題関心を持つことは放棄するが、それを記述対象にする、という点でそれと関係を持ち続けるのである。したがって、本論における、科学的問題としての社会化研究のテーマとは、人間形成一般に関連性を持つ実際的な問題関心が、人間の社会生活の中で、様々な人物類型を持つ人びとによって、様々な営まれる、その社会的過程を記述することである。

しかし、この問題設定から、ただちに、実証的な研究に移行できるわけではない。そのためには、様々な理論的な問題を整備する必要がある。以下の諸章では、それらを具体的に検討していこうと思う。

注

- (1) 「実際のな」という言葉は、“practical”の訳語である。これは、エスノメソドロジーで頻繁に使用される専門用語として考えられるべきである。厳密な定義は、後の章で与えられる。
- (2) この考え方は、Schutz, A.の理論に準拠したものである。
- (3) この考え方も、Schutz, A.の理論に準拠している。Schutz, A., Collected Papers, vol. 1., (Martinus Nijhoff, 1973), 渡部光他訳「社会的現実の問題〔I〕～〔II〕」マルジュ社, 1988～1985年。
- (4) “knowledge at hand”の訳語。これはSchutzの用語である。
- (5) Sacks, H., “Sociological Description”, Berkeley Journal of Sociology 8, 1963. を参照せよ。
- (6) “reconciliation”の訳語。Sacks, H., op.cit., を参照せよ。

第一部 理論的考察

第一章 基本的諸問題

本論が主張するように、社会化の研究を、社会学の問題として、それも、現象の直接的な観察を原則とする社会学の問題としてアプローチする、といっても、そもそも、この研究態度が、どのような社会学的理論を背景として、さらに、具体的に、どのようなデータを用いて、社会化という現象にアプローチするのか、という疑問が提起されるであろう。いままでの本論の論調によれば、従来の社会学が用いてきた方法とは異なる態度で研究するらしいことは、漠然と主張されているにしても、本論が言うところの、「科学者」としての社会学者が、「報告者」としての社会学者と、具体的な研究状況では、どのように異なる枠組みのもとで、どのように異なる分析方法を用いて現象を記述してゆくのか、という点に関しては、まだ明確に呈示されてはいない。本論の以下の論述では、「科学者」としての社会学者と、「報告者」としての社会学者との、研究状況における、具体的な違いを、「記述の問題」という側面から、方法論的に明示することが目的である。そして、この課題が、本論の理論的な考察の主題なのである⁽¹⁾。

ここで言う「記述の問題」とは、次のような観点からの、研究領域の持つ特性吟味のことである。すなわち、当該の研究領域が問題にしている、記述されるべき現象が、実際に科学的な記述として提出される場合、その記述が、どの程度、我々の日常言語を暗黙の前提にしたものであるのか、という点を査定する問題関心のことである。別の言い方をすれば、当該の研究領域が用いる記述の方法は、どの程度、その領域としての独自の、しかも明確な規則に支配されたものであるのか、すなわち、どの程度、日常言語から独立しているのか、という点を査定する問題関心のことであり、とも言えよう。

本章では、以上のような記述の問題をふまえたうえで、以下の理論的な諸章で検討されるべき、理論的な様々な課題を、具体的なデータを素材として抽出するのが目的である。この章で取り上げるデータは、本論が主張するところの、社会化の過程の、一局面を端的に示すものである。さらに好都合なのは、それが、本論の立場である、「科学者」としての社会学者にとっても、「報告者」としての社会学者にとっても、大変興味深いデータである、という点である。その意味で、このデータを利用することで、「科学者」としての社会学者と、「報告者」としての社会学者との、具体的なデータを前にしたときの、両者の分析態度の違いを、効果的に示すことができるのである。また、「科学者」としての社会学者が、従来の社会学の方法とは異なる、どのような独自の方法論をもって、データに臨むのか、という問題を、具体的に呈示し、しかもそれを、できるだけ他の研究者が模倣できるような様式に、方法論的に定式化する場合にも、具体的なデータを検討する形でそれを準備する、という方法は、大変有益なことであると思われるのである。

以上のような理由を背景に、本章では、本論が背景にしている社会学的な理論を呈示す

る前に、具体的データを素材にして検討することで論を進める。利用するデータは、小学一年生が、入学後始めてテストを経験する場面を、ビデオテープに録画したものを、文字化したものである。

1. 小学一年生のテスト経験

以下に呈示するデータは、I 県 T 小学校の一年三組の教室に、ビデオカメラ 2 台をとりつけ、昭和 57 年 5 月 24 日と 25 日の 2 日間にわたり、テストの実施場面を収めたビデオテープを文字化したものである。このテストは、調査の当日の朝、教師に適切な時間に実施してくれるように依頼したものであるが、これは、その一年生にとっては、入学後初めてテストに直面する場面を作り出すことになった。マイクロホンは、教壇に 1 台おき、あと 2 台を教室のまわりの適当な位置に配置した。その結果、音声上のデータは、教師の発話を中心となり、生徒の発話は、授業場面で教師に指名されて一人で答える以外は、ほとんど聞き取れないことになった。したがって、生徒の行為は、ビデオから観察できる動作が中心となっている。

それでは、以下にそのデータを呈示しよう。

<データ 1-1>

#	1	T	さあ、それではね、ちょっとね、先生がお話することを聞いて、土曜
	2		日にね、先生がいないときにね、みんなお勉強したでしょ、それは練習
	3		なの、いいね、だから、先生がいまからやることも黙ってやりまし
	4		ょう、土曜日やったのは、それ練習、今度は、練習ではありません、
	5		今度は、できた人は、おまるをつけて 100 点で書きます、100 点もら
	6		った人はえらいの、ね、100 点もらうひとはえらいんだよ、さあ
	7		、いいですか、こないだのはね、() さあ、そこへえんぴつ
	8		を出して下さい、こんどは練習じゃない、今度はまるをつけて 100 点
	9		で書きます、() さあ、えんぴつと () を出して下
	10		さい、もう一度言うよ、いいですか、さあ、だまってやれる人、手を
	11		あげて、さあ、いまからテストだまーってやるの、なんにもいわない
	12		() さあ、じゃ、これから・・・

この場面は、教師が、テストをまだ経験したことのない、小学一年生に、テストという

ものがどういった意味をもち、どのような態度でそれに臨むものであるか、ということの説明している状況である。データは、そこで行われた、教師の具体的な発話の一部を示している。実際は、教師は、このあと、テスト用紙に書かれてある問題の意味を説明しだすのであるが、本章の当面の目的には、その部分のデータは必要ない。さて、このデータを利用して、本論の具体的な研究に関わりを持つ、理論上の、あるいは、方法論上の、基本的な諸問題を抽出してみようと思う。

まず最初に、まったく素朴な印象を頼りにして、このデータを理解することを試みてみよう。この場合、我々は、まったくの日常人として、ちょうど、朝の食事どきに、とりとめもなく新聞記事を読む時の態度で、このデータに臨もうとする努力が必要である。序章の言い方では、我々は、素朴な「読者」の立場で、このデータを理解してみたいのである。ここで、特に素朴な「読者」の態度を強調する理由は、その態度が、我々にとって、ことさら意識的に行うことが意外に難しいからである。我々は、研究者として、あるいは、知識人として、我々の社会の、テストに支配された学歴社会という状況認識に慣れてしまっていて、その背景的な知識のもとに、このデータの「社会的な意味」を解釈してしまいがちなのである。しかし、まず、そういった「衝動」を一旦停止させて、そのデータを考えてみたい。そうすることで、我々は、日頃我々が行っている様々な社会理解の方法を、それぞれに自覚化することができるのである。もちろん本章の目的は、「読者」、「報告者」、「科学者」という三つの類型にかぎって、それらを、データに対する具体的な態度、という局面で定式化することにあることは、言うまでもない。

2. 素朴な「読者」の態度

序章ですでに呈示したように、素朴な「読者」は、このデータを、実際的な問題を報告しているデータとして読む。読者は、このデータを報告した人物をすでに想定しており、その人物が持っているであろう、実際的な問題関心を表現する様々な専門用語に、必ずしも精通しているわけではないが、それが、このデータを根拠に行われる関心であり、その関心に対して、日常人として、素朴に共感したり、拒否したり、あるいは、無関心でいたりすることができる、という点を当然のこととして、このデータを読むであろう。当然、「読者」は、このデータの主人公である、教師とも、脇役である児童とも、報告者とも、面識はないにしても、日常言語を共有しているから、データそのものを理解する場合も、報告者がこのデータに加える解説を理解する場合も、それらを、自分自身の実際的な問題関心に引きつけて何らかの態度を決定することができる。

このような基本的な条件をより明確に定式化してみよう。「読者」は、「報告者」と違って、このデータ、言い換えれば、ある社会的な状況を直接に示しているはずのこのデー

タに関する理解を表現する、いかなる「専門用語」も持ちあわせていない。言い換えれば、素朴な「読者」のデータ理解は、いかなる特殊な、あるいは専門的な、あるいは、制度的な、高度な教育も必要としない、日常的なものである。したがって、「読者」のこのデータに対する解説あるいは意見は、どのような職業の人も、その表現、語彙に関して、理解の困難を覚えないものである。このような条件から、「読者」が持つデータに対する印象、あるいは、理解、解釈といったものは、その「読者」の個人的な人生経験に関わらせたものが多くなる。それはもちろん、その「読者」がどのような人物であるかに大きく左右される。それは、子を持つ母親であるかもしれないし、教育にはあまり関心のない学生であるかもしれない。あるいは、農家の老人であるかもしれない。またさらに、自分の仕事を一時忘れて教育学者が「読者」かも知れないし、自らの学問体系に絶望している社会学者も、素朴な「読者」となっているときがあるかもしれない。いずれにしても、こういった人のデータに対する理解は、ちょうど、新聞の投書欄に掲げられるような、だれもが気軽に読めて、しかも、実際的な問題関心を呼び起こすきっかけとなる類の文章として表現されることになるであろう。

このような条件を意識して、本論がみずから、素朴な「読者」としてこのデータを理解すると、たとえば、以下のようなになるであろう。

「考えてみれば、テストなどというものは、小学校いらい、数えきれないくらいやらされてきて、テストというとそれが当然のようになってしまって、ただ、テストの勉強が嫌でたまらなかつた思い出しか残っていないような気がする。まして、小学一年のとき、はじめてテストをうけた時のことなど、ほとんど覚えていないし、思い出す必要もなかつた。しかし、改めて、このデータを読むと、先生が生徒に、テストの意味をしっかりと躰けようようとしている場面が、生々しく伝わってきて、自分が、知らず知らずのうちに、100点をもらうひとは偉いとか、頭がいいとかいう考え方にそまっていることに、はっと気付かされる。恐ろしいような気がする。中学生ごろになれば、受験の必要もあって、テストが人間を決めることなどない、などと反発しながらも、高校に行きたいから、我慢してきたけれど、小学一年のころは、そんなこと考えもしないし、先生に言われれば、そのまま信じてしまっていたのかもしれない。だから、心の底では、小学一年の時の、初めてのテストの時の自分——必ず経験しているはずだ——に、やはり同じように説明したような気がする、先生の言うことをそのまま信じたままずっと来ていたのかもしれない。こう考えると、やはり、テスト、テストで追い立てられるいまの学校は、問題だと思う。それは、受験競争だけでなく、なにも知らない幼い子どもたちの心にも、悪い影響を与えているのではないだろうか。このデータを見て、そんな気がした。」

本論で類型としてイメージされている素朴な「読者」によるデータ理解は、大体以上のようなものである。この例は、必ずしも、教育問題に深い関心をもっていない、普通の大学生を想定して、本論がそれを構成しようと試みた文章である⁽²⁾。したがって、この記述が、普通の大学生の考えを代表しているとか、普遍性を持つとかいう問題は、もともとここでは当てはまらない。ここで主張したいことは、本論で言うところの素朴な「読者」という類型が、一つの理念型として想定し得る、という点である。こういった「読者」としての記述の特徴は、自分自身の体験と、データとの比較関連づけ、それによって生じた、ある種の印象、または感想の告白、あるいは、意見の主張、といったものがその基本的な要素となっていることにある。そこでは、それらが、普通に我々が使用する日常言語で語られる。その日常言語は、ちょうど、我々が自分で日記を書く場合に必要となる程度の語彙と表現の範囲内にあるものが使用される、と考えるよいであろう。

この種の文章は、我々が日頃、社会の実際的な問題を考えたり、それを他人に表現したりする時、あるいは、他人の意見を参考にしようとして読む文章として頻繁に出くわす類のものであることは、改めて確認する必要のないことであろう。実際は、この例のような、まったく「専門用語」を含まない、理想的な類型例を探すのは難しいかも知れないが、とくに、新聞の投書欄等に眼をやれば、これに類する文章は、いくらでも見出すことができるのである。言い方を変えるなら、我々が、常日頃、我々の社会の実際的な問題、たとえば教育の問題を考える場合、我々にとっていちばん身近な態度が、この素朴な「読者」の態度なのである。そして、我々が実際に、一個人として、具体的に、教育に携わったり、あるいは、自分の子どもを躱けたりする局面では、その状況が、「専門的な知識」を必要とするほどに問題を抱えていない限り、ごくごく常識的な教育に対する見解の上に立って、あるいは、素朴な「読者」の態度による、教育問題の理解の上に立って子どもを育ててゆくことがほとんどであろう。そして、そのことは、見方を逆にすれば、ほとんどの子どもは、教育問題の常識的な見解の具体的な影響を被っている、ということになる。もちろん、制度的には、様々な政策的影響を被るにしても、このデータの状況や、このデータを読む「読者」が実際に子どもに対面する状況では、まさに、その読者が持つ常識的な見解、あるいは印象と言うものの影響が、最も直接的なものであろう。

3. 「報告者」の態度

「読者」と「報告者」のデータ理解における違いで本質的なことは、「報告者」は、そのデータを理解し、それを解説するとき、彼が自覚的に定式化している「専門的知識」にてらしてそれを行う、という点である。「読者」の場合も、データ理解に際して、自分の体験という、背景的な知識を利用して、データを意味づけるが、それは、ほとんど無自

覚的に行われているにすぎない。しかし、「報告者」の場合は、そのデータを、初めから、はっきりした実際的な問題関心の素材として利用しようとしているので、そのための効果的な「専門用語」、あるいは「認識枠組み」、あるいは「方法論」を自覚化して、データ理解に臨むのである。そこでは、たとえば新聞記者の立場のような、学問的というよりは、「報告」という言葉の持つイメージに近い態度でデータが理解されるであろうし、一方、たとえば教育社会学者のように、より学問的な「専門用語」を駆使して、あるいは、より学問的な関心で、データを意味づけようとする場合もあるだろう。しかし、どのような職業の人が、どのようなデータ理解をしようとも、そこでの理解が、素朴な「読者」の日常的な理解を前提にして、それに専門的な解説を加えるような様式をもっている、という共通点が、まさに「報告者」の態度によるデータ理解なのである。

たとえば、次のようなデータ解釈が考えられる。

「教育社会学が、ますます学歴社会、あるいは受験体制といった、現代日本の教育状況を、学問的な主題として重視しているなかで、いままでは、それらマクロな社会学的問題を、学校の内部で具体的に行われている実践にまで入り込んで考察されることは少なかった。これは、学校内部に入り込むことの実践的な困難性も原因しているが、さらに、いままで社会学が採ってきた、統計的なアプローチが、とにかく学校を、一つのブラックボックスとして扱い、その内部の相互行為場面を取り逃がしてしまう傾向を誘発する特性を持っていたことも、見逃すことができない。このデータのように、直接に相互行為状況を捉え、実際のテスト経験場面に肉薄すると、いままでマクロなレベルで言われてきた、社会的な命題を、より具体的な局面で実証することが可能になると思われる。このデータで興味深いのは、まず、テストというものが、練習とは異なる特別の場面であり、まじめな態度で臨むべきものであることが説明されていることである。そしてさらに、100点をもらったひとは偉い、という価値づけが行われ、こういった一連の説明による躰の試みによって、児童のテストに対する態度、価値感を内面化することが目指されているのである。もちろん、その内面化は、テストという行為に基礎づけられた、学歴社会、受験体制といった、社会状況に対する、早い時期からの社会化、という文脈で理解されなければならない。学歴社会、受験体制といったものは、言うまでもなく、社会状況であり、それらは、一つの社会状況として、維持される傾向を持つ。その維持には、言うまでもなく、社会化のメカニズムが存在しているのである。いままでは、そのメカニズムの具体的な過程を、間接的にしか論じられてこなかったが、このようなデータは、受験競争に明け暮れる、日々の学校の実践が、すでに小学一年生段階で、こういった社会状況に従属する形で行われていることを端的に示しており、事態の根深さを改めて認識させられるのである。」

これはもちろん、「報告者」が教育社会学者であることを想定して、その平均的な見解を、しかも、この種のデータに肯定的な立場の人物のそれとして、本論が構成を試みたものである。ここで使用されている、「学歴社会」「受験体制」「内面化」「社会化」「メカニズム」といった語彙はすべて、教育社会学における「専門用語」であり、それらを駆使しながら、データを意味づけているのである。したがって、この記述の十分な理解のためには、これらの用語に、十分精通する必要がある。この点が、素朴な「読者」の記述の場合と異なるところである。しかし、ここで次のような疑問が起きてくるかもしれない。すなわち、これらの専門用語は、社会現象の客観的な記述を目指すために案出されたものであるから、このような態度は、十分「科学者」の類型として考えられるのではないか、という疑問である。その疑問には、とりあえず、次のように答えておくことができる。まず、「学歴社会」「受験体制」等の概念は、それ自体として観察可能なものではない。それは、ある複雑な社会の諸連関を総称して用いられる用語に過ぎない。したがって、現象の直接観察を原則とする本論の立場から言えば、それらを無条件に科学的概念として認めるわけには行かないのである。ここで「無条件に」という言い方をしたのは、次の論点に関係するからである。すなわち一方で、科学が用いる用語は、必ずしも、直接的に現象に対応している必要はない。しかし、少なくとも、それが、直接的な現象に間接的に対応する、概念の連鎖を保証する方法論が明示されていないかぎり、それは、科学的な概念としては、疑わしいのである。具体的に言えば、「学歴社会」は、何を観察すれば、研究者がその現象を具体的に検討することになるのであろうか。様々考えられるだろう。しかし、ここで問題は、仮にその一例が示され、その具体的状況が、学歴社会を示す状況である、と主張されても、その主張が、「学歴社会」という用語法、あるいは、それにまつわる方法論として明示されていない限り、恣意的な結びつけであり続けるのである。

さらに具体的に論じよう。上にあげた「報告者」の文章において、データが示しているところの教師のテストの説明場面が、どのような根拠で、学歴社会や受験体制に結びつけられるのであろうか。まさにその根拠が明示されていないのである。さらに、教師が子どもに説明している当の行為を、子どもに、テストの意味を賡めるためであること、その教師の発話が、子どもに、テストが特別の場面であることを説明しているものであること、こういった、教師の行為の目的、あるいは意味の理解の仕方の根拠も明示されていないのである。つまり、ここで「報告者」は、そもそもデータが直接に記録している社会的な状況での、社会的な行為の理解の根拠も、その理解の結果を専門用語で意味されているところの社会状況と結びつけて考える根拠も、両方について、その理論的、方法論的に自覚化したうえで、その記述を行っているわけではないのである。

「報告者」の態度から出たこの種の記述においては、データに示されているような具体的な観察結果を、なにか別の、あるいはその背後に潜むものの現れとして、あるいは、そ

れを示唆するものとして意味づけようとしているのである⁽³⁾。しかしながら、ある直接的な状況を意味づける仕方は、いくとおりも存在するし、それが、様々な場合に、様々な立場で行われるのである。この章のデータについても、もし、その「報告者」が、主人公と同じ、小学校の教師だったなら、この事例を、子どもにテストを効果的に躡ける方法の優れた例として位置づけるかもしれない。そして、その意味づけ方は、それ自体としては、十分価値のあることなのである。それは、それぞれの「報告者」の職業上の実際的な問題関心から、そのデータを位置づけているのであって、重要なことは、教育社会学者もその例外ではなく、その一例にしか過ぎないという点である。

一見すると、この「報告者」の記述の事例は、小学校の授業場面にふさわしい、望ましい状況とそうでない状況を区別することなしに、冷静な態度でデータを解釈しているように見える。そして、実際にそうかも知れないし、この種の記述をする教育社会学者は、自分が、価値感に左右されない、客観的な認識を目指していると考えがちであることも、認めざるをえない。それが事実であるならば、序章で与えておいた「報告者」の定義に当てはまらないことになりはしないだろうか。こういった疑問が起きるかもしれない。しかし、記述する本人の意図がどうあれ、この事例が、望ましくない状況を報告している研究として利用される可能性がある、という点が、こういった記述をして「報告者」の記述たらしめているのである。この記述例は、たとえば、学歴社会が問題であると考えている人にとってみれば、彼の主張の根拠として利用されるであろうことは、ほぼ確実であろう。すなわち、印象として、かなり学術的な言い回しでデータを意味づけようとしている、このような記述であっても、その可能性として実際的な問題関心の文脈で使用可能であるかぎり、それは、「報告者」の態度による記述なのである。この点は、序章ですでに述べておいたことであり、その具体的な理由が、以上のような事情にあるのである。

4. 「科学者」の態度

それでは、いよいよ、本論の立場からするデータ分析の態度の一例を、以下に示すが、この例をいまの段階で読んでも、なぜそれが本論で言う「科学者」の態度であるのかが、ほとんど理解できないであろう。しかし、「読者」、「報告者」について、それぞれ事例を挙げて来たので、ここでもとりあえず、そのデータに対する本論の立場に立つ記述の例を示すことにしよう。

「小学一年生のテスト経験は、彼等がまだテストの意味、態度を学習していないがゆえに、それを習得させようとする教師の間に生ずる、双方の緊張の調整過程である。テスト

の意味、態度を規定する規範には、何らかの表現が与えられるにしても、それらは、もっぱら文脈依存的表現によってである。教師は子ども達との間に、テストの意味、態度を規定する規範に関する合意を成立させようとして、それら文脈依存的表現の客観的呈示の試みをしようとする。その試みは、ある場合には、教師による、子ども達に対する、テストの意味、態度の説明行為として具体的に遂行される。このデータは、そういった意味での社会的相互行為としての“テストの騷”状況の一例を端的に示すものである。」

しかし、これが、本論で言う「科学者」の態度に基づく記述であることを、十分に根拠づけるためには、いくつかの論点について、理論的に考察することが必要である。そしてこれが、本論の理論的な部分の課題であり、次章以降の論述の具体的な目標である。

ここではとりあえず、こういった記述を「科学的な記述」として生み出すことを可能にしている本論の態度、すなわち、本論で言う「科学者」の態度からテスト経験のデータを取り扱う場合には、どのような論点を検討しなければならないのか、を以下に抽出してみよう。

a. 社会的行為とは何か

「読者」も「報告者」も、このデータが、その様々な位置づけ方は別にして、何を直接的に示すものであるのか、という点に関しては疑問を持たない。しかし、「科学者」は、素朴に日常言語をよりどころにするわけには行かないので、そのデータは、単なる映像と、それに伴う音声、というものの以外は、何ら直接的なものを体験できないのである。「読者」も「報告者」もこのデータのなかに、社会的な状況、あるいは、社会的な事実、あるいは社会的な行為をみることを当然のこととしているが、「科学者」は、単なる音声や映像が、なぜ「社会的なもの」のデータであることが可能なのかに、まず疑問を持つ。もちろん、「科学者」はそのデータがそもそも社会的な行為や、社会的な事実を表現するものではない、ということを主張するわけではなく、その根拠、あるいは、その基盤を知りたいと思うのである。

「読者」あるいは「報告者」の態度に我々は、十分慣らされているので、ビデオに写された状況が、社会的状況であることの保証が何であるか、という疑問が、大変奇妙に感じられる人が、多いであろう。しかし、考えてみれば、我々が、データを何の先入観もなしに理解しようとするならば、日常言語も、一つの先入観に数えなければならないはずである。先に「読者」の態度に基づく記述を検討したとき、その記述は、何の先入観もない、素朴なものであるはずであった。しかし、そこで言う「先入観」は、単に、「専門用語」の排除を意図したものにすぎず、「科学者」の態度からするならば、まだまだ十分なもの

ではなかったのである。したがって、当然、記録されている音声を、文字化するという作業にさえ、疑義を提起しなければならないことになる。また当然、そこでの教師の発話の目的とか、意味の理解に関しても、常識的な知識を漠然と利用することにも、疑問を持たざるを得ないのである。

そうすると、我々は、そもそもこのデータに、何を観察すれば良いのであろうか。すなわち、我々が、このデータを、社会的状況のデータとして取り扱うには、どのようなことを基本的な前提として、観察しなければならないのであろうか。音声を発話として、そしてそれが社会的な行為として処理するためには、そのデータにおいて、どういう側面を社会的な行為として認識しなければならないのであろうか。このような疑問に答えなければならないのである。このような疑問には、実はすでに、行為の社会学的理論として、我々はその答えを持っているのである。それは、我々が、理論的な出発点としなければならない、Parsons, T. の行為の理論なのである。次の章では、彼の行為の理論が検討されることになるが、そこでは、そもそも、こういったデータが、社会的状況、社会的行為のデータであることの理論的な根拠を検討することが、主要な目的となるのである。

b. 社会的行為の理解とは何か

データが、社会的状況、あるいは社会的行為に関するものであることが保証されると、次に問題となるのは、その状況や行為を、観察者である「科学者」が理解して、記述する場合に、その理解や記述の方法を具体的に指導するような、社会的行為の理解に関する根拠が存在していなければならない。「読者」および「報告者」の場合には、その理解は、常識的な通念をよりどころにしていたし、それが、まさに本論の立場である「科学者」と彼等の態度の間の決定的な違いであった。本論は、その常識的な通念を暗黙の前提とせず、それを対象化しつつ、「科学者」としての、社会的な行為の「理解」の様式を、明確に定式化する必要があるわけである。ここでは、特に二つの理解の様式を区別しておかなければならない。一つは、「読者」や「報告者」、さらには、データに登場する人物たちが日常的に行う理解の様式と、本論の立場で、直接的な社会的状況を記録しているデータに現れている社会的な行為を科学的に理解し、記述しようとする場合の様式とである。本論の言う科学的態度においては、従来の、常識的な理解の様式を完全に否定し、それによって代わる理解の様式を主張する、といった、二者択一の態度を採るのではなく、その二つの様式の、相互関係の定式化に、社会状況の科学的な記述の本質があると考えてるのである。したがって、なおさら、常識的な理解の様式、言い換えれば、「読者」や「報告者」の理解の様式に関する、基本的な分析が、どうしても必要になってくる。この点については、Schutz, A. の研究が、すでに基本的な答えを提供している。我々は、本論の立場の理

論的な根拠のもうひとつの柱として、Schutzの社会科学論を利用することになるであろう。

c. 社会化とは何か

すでに触れておいたが、本章で素材として用いたデータは、学校の日常的な場面をそのままビデオに収めたものである。本論の用いるデータは、このように、とりたてて社会化を意図されている状況のみならず、そういう意図がほとんど明確に現れないような、ごくごく普通の社会的な状況、例えば、子どもがテレビをなにげなく見ている場面といった状況を、社会化研究のデータとして取り上げて、分析する。すると、そもそも従来いわれてきたような、社会化の場面とか、学習状況といった考え方、あるいは、発達段階といった問題が、データ分析上で、ほとんど問題にされなくなる。ということは、本論の研究態度をもって、社会化研究と称することを可能たらしめる根拠、すなわち、子どもたちの、普通の日常場面が、社会化の過程であることを保証する理論がなければならないことになる。これに関しては、エスノメソドロジー (ethnomethodology) という、社会学の新しい領域がその根拠を提供している。本論の社会化論の中核には、この領域の研究態度があり、その研究態度の発展形態が、本論の言う「科学者」の態度にほかならないのである。

d. 社会状況の直接的なデータの「科学的」記述とは何か

これが、本論が独自の主張として定式化する点であり、これが本論の理論的、方法論的な検討の最終目的である。いままでの三つの論点は、本論の言う「科学者」の態度で、科学的な社会化研究を行う際の、基本的な前提であったが、その後に位置するこの論点は、具体的なデータを前にして、「科学者」がどのような手続きで、そのデータを分析し、記述してゆくのかを定式化することを目的としており、それを、いままで再三主張してきた、記述の問題における人物類型、という観点から、方法手続きの具体的な呈示を目指そうとするのである。この点は、いまだにエスノメソドロジーにおいても、完全に解決されている問題ではない。本論は、社会化研究という問題との関連で、それに対して、一定の回答を与えようとするものである。

以上のような四つの論点をこれからの諸章で検討していき、それをもって、本論における理論的な準備が完了するのである。

注

- (1) 具体的には、第七章で論じられる。
- (2) これは、「再構成可能性 (reproduceability)」という、本論における方法論的
手続きの中心に位置する概念を念頭においている。第七章を参照せよ。
- (3) これは、Garfinkel, H. のいう「ドキュメント的解釈 (documentary method of
interpretation)」に関連する問題である。Garfinkel, H., Studies in
Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1967), chap. 3.を参照せよ。

本論が準拠する社会化研究の研究領域は、社会学、特に、Parsons, T. に代表されるような、社会的行為を社会現象の基本単位と見る社会学である。この領域で行われてきた社会化の研究は、多かれ少なかれ、Parsons の社会理論を背景としたもので、特に、その行為の理論を基盤としている。ここでも、本論のいう「記述の問題」を提起しなければならないのであるが、今度は、いままでの「記述の問題」に関する論点の提起の仕方を、より厳密にした形で行うつもりである。

もっとも、彼の行為の理論、あるいは、それに基礎づけられた社会化の理論は、大変精緻な体系を成しており、それをここで完全に概観することは到底できない。ここでは、彼の行為の理論、あるいは、社会体系の理論の最も基礎にある「行為の準拠枠」に関する考え方と、それに基づく「社会化の定義」の局面のみを取り上げる。この二つの論点のみを精密に検討すれば、本論が「記述の問題」に対して採る態度、社会化の概念、及びその研究方法の特性を定式化するのに十分なのである。それはまた、一方では、エスノメソドロジーが、Parsons 社会学の、特に「行為の準拠枠」における、行為者の知識と社会秩序との関係、という問題関心から出発しているので、本論の立場の背景となっているこの領域の理論的、実証的研究を、効果的に、しかも適切に呈示するうえでも十分なのである。この章では、もっぱら、Parsons の行為の理論について検討し、社会化の概念については、第三章で取扱い、それらの議論をもとに、第四章で、社会学における記述の問題を検討することになる。

まず、基本的な背景を確認しておこう。我々が、科学者として、現象の客観的な記述をめざす場合、どうしても避けて通ることができないことは、その現象をある基本的な単位に分割して、それを明確に規定し、その相互関係から、当該の現象を構成する、という手続きである。その単位をどのようなものとして設定するかは、それぞれの研究領域の問題関心、あるいは、逆説的かも知れないにしても、それぞれの研究領域が持つ理論的な関心に影響される事柄である。そして、その単位は、研究領域の科学的な発展過程に伴って、いくども措定し直される可能性が存在する。それらは、自然諸科学においては、原子であったり、電子であったり、素粒子であったり、遺伝子であったりしてきたことは、周知の事実である。

社会学において、特にその科学化を志向する社会学においても事情は同じであった。しかし、社会学は、その成立からの歴史がまだ浅いために、その具体的な成果、それも、社会学の古典的な成果として評価が定まっている諸文献や、それに述べられている、社会学的発想には、その分析の基本単位を措定する記述が、一貫して存在していたわけではなか

った。また、その単位が暫定的に措定されている場合でも、その単位が、具体的な社会学的研究と、明確に接合する形で述べられているわけでもなかった。しかし、暫定的にはあれ、暗黙にはあれ、それら社会学の古典的な文献には、社会現象の単位についての、前提事項が存在していたのである。その単位は、それぞれの社会学者が仮定していた、人間観、あるいは、社会観、あるいは、科学観に大きく影響されており、それによって、様々な様式の単位が、措定されていた。しかし、それぞれの様式には、少なくとも、社会の単位を人間の行為にみる、という共通点が存在していたのである。さらに、その様々な様式は、ある一つの行為観、すなわち、Parsons が言うところの「主意主義的行為理論 (the voluntaristic theory of action)」に向かって収斂していたのであった。

Parsons は、彼の初期の著作である「社会的行為の構造」でこの問題を研究した。そして、古典的な社会学の著作に見られる行為の理論を検討し、その結果を踏まえて、「主意主義的行為理論」の明確な定式化を、「行為の準拠枠」として提起した。その後の社会学、特に、科学的な志向を持つ社会学は、この行為の理論を出発点として具体的な実証的な研究を行うことになったのである。もちろん、本論も例外ではない。本論においても、明確に科学的な研究を意図している以上、現代の社会学における、こうした傾向にならって、社会現象の単位を行為に見る立場を採る。序章で述べたように、本論が、社会現象を直接に観察する、という場合、その観察において、データに何を見ればよいのか、という問題が起こってくる。我々が直接に観察出来るものは、前章のデータから判るように、個々の行為者が具体的に行っている行為にほかならないのである。しかし、個々の行為者が行っている行為が、我々に具体的に観察できるとしても、その行為を科学的に記述するには、どういう明確な理論的な要請に従ってそれを行えばよいのか、という問題が解決されないかぎり、具体的な行為の「科学的」記述は成立しないのである。本論が、社会現象の記述の出発点に、社会的行為を措定する理由は、Parsons の言うように、社会学の理論的な発展経路を背景にしているだけでなく、具体的な観察データに基づく、社会的行為の科学的記述に関する手続きを定式化しなければならないためでもある。これが、前章で指摘しておいた、「社会的行為とは何か」という問題の、理論的な関連性である。

それでは、本論の具体的なデータ分析の出発点である、Parsons による行為の理論を以下に検討して行こうと思う。

1. 行為の準拠枠

(1-1. 基本的定式化)

Parsons は、前述した彼の著書「社会的行為の構造」のなかで、行為体系の最小単位に

ついて述べているが、それによると、行為の最小単位には、次のような要素が考えられるという。

- (1) 行為は、それを行うもの、すなわち「行為者」を含意する。
- (2) 行為の定義には、行為が「目的」すなわち行為過程が志向しているような事象の未来状態を持つことが不可欠である。
- (3) 行為は、「状況」のなかで開始されねばならない。
状況は次の二つに分解できる。
 - a) 行為の「条件」——行為者が制御できない状況。
 - b) 行為の「手段」——行為者が制御できる状況。
- (4) 複数ある目的、あるいは手段の選択肢からの選択を規定する、独立的で、確定的な選択的要因としての「規範的志向」⁽¹⁾

彼のこの考え方は、いかなる科学であれ、それが「行為」という現象を観察し、記述するかぎりにおいて、どうしても言及せざるを得ない要素を抽出しているものである。あるいは、明確に言及されることがないにしても、我々が、何らかの「行為」を記述する場合に、暗黙に想定せざるを得ない要素をはっきりと定式化しているということもできるだろう。Parsonsによれば、「この行為の準拠枠は、我々が、行為という現象を記述し、考察する時に、必要不可欠な論理的な枠組みなのである。」⁽²⁾すなわち、行為の準拠枠は、物理学における時空間の枠組みに対応するものであると言えるだろう。

この準拠枠が、行為と言う現象を記述するうえで、必要不可欠であるならば、本論にとっては特に、それが、理論上必要不可欠であるだけでなく、具体的な研究手続き上においても必要不可欠な枠組みなのである。しかし、この準拠枠の措定の仕方には、それを具体的な手続き上の文脈で考えるならば、様々な問題点を検討しなければならない。それらは、この行為の準拠枠そのものの特性に起因していることなので、理論的な問題として検討することが可能であるが、ここでは、具体的な研究手続きの問題と関連づけてそれらを考察する必要がある。そのため、その理論的検討にはいるまえに、第一章で呈示した、具体的データを利用しながら、我々が、社会的行為を実際に観察し、記述しようとする場合に、この準拠枠の、どういった特性が問題となってくるのか、という点を具体的に論じて行こうと思うのである。

それでは、この行為の準拠枠に基づいて、第一章のテスト経験のデータが、実際、どのように記述されることになるかを確認してみよう。

まず第一に、そのデータにおける行為者は、さしあたって教師である。そのデータは、

教師の発話を記録している。実際は、ビデオテープには、子どもの行為も記録されているが、文字化された範囲でいうならば、そこでの行為者は、教師であり、また、データを分析する場合の当面の関心も、教師の行為に限られている。

第二に、その教師の行為の目的は、子ども達に、テストを躱けることである。小学一年生にとって、テストは初めての経験であるから、テストとは、どういう意味をもち、どういった態度で受けるべきかを教え、それらを習得させることが、そのデータにおける教師の関心であり、教師という役割上、急務の課題でもある。

第三に、その教師の行為が行われている状況は、直接的には、教室の授業場面という状況である。その場面では、彼女にとって制御可能でない状況とは、例えば、言うことを聞かない子どもの態度とか、教室の物理的な環境などが考えられる。さらに、教室外の状況も考えられる。教師間の申し合わせとか、校則とか、教師の職務上の制約とかが、その授業場面にかかわる、間接的な状況であり、これらのことが、すなわち、その教師の行為の状況内での「条件」となっている、と考えることができる。一方、彼女が制御できる状況は、ほとんどの場合、彼女自身の行為である。彼女が具体的に子どもに行う説明、命令、身体的な動作、といったもの、あるいは、それによって制御される子どもの行為などが、それにあたると考えられる。このデータの範囲では、彼女が目的を達成するために採っている「手段」は、彼女が子どもに向かって行う、テストに関する「説明」行為である。

第四に、彼女が、ほかならぬその目的を達成しようとしたり、ほかならぬ「説明」行為を手段にして、テストを躱けようとしたりすることを彼女が選択することを規定している「規範」が存在する。たとえば、彼女が教師であり、子どもにテストを躱けることが職務上の義務であることを規定する、教師の規範が存在しているだろう。さらに、それを行う場合に、一方的に教え込み、それができない子どもを一方的に叱る、といった手段ではなく、様々な工夫の上に立って、分かり易いように「説明」し、説得する、といった手段をとることが望ましい、とする教授方法上の規範があると考えられるであろう。また、そういった教授方法上の規範は、同時に教師の職務上の規範であるかも知れないし、あるいは、単に、教師のパーソナリティ上の規範志向かもしれない。いずれにしても、このデータにおいて、教師が、こういった状況で、こういった目的を、こういった手段で行うことを、彼女に選択せしめた、その行為とは独立に存在し、しかも、その行為に直接に影響する何らかの規範があることは、充分想定できることである。

さて、以上のようなことが、行為の準拠枠に基づいて、テスト場面での教師の行為を記述してみた例である。こういった記述は、唯一のものではないにしても、行為の準拠枠に指定されている、行為の諸要素を具体的な行為に当てはめて記述しようとするれば、少なくとも以上のようなものになるであろう。

〔1-2. 「規範的」という概念の定義〕

しかし、行為の準拠枠における諸要素の中で、最も注意深く扱う必要があるのは、「規範的志向」という概念である。その他の要素については、大体において、常識的な理解をしても大きな誤りがないのに対して、この概念に限って、Parsons 自身による、厳密な定義を確認しておく必要がある。というのは、Parsons の行為の準拠枠を本質的に特徴づけているのが、ほかならぬこの規範的志向の存在だからである。こういった事情を反映してか、Parsons における「規範的」という概念の使用法は独特であり、彼自身も注意深くその意味を規定している。

「規範的という言葉は、あるものが、(1) 集合体の成員にとってか、(2) 集合体の成員の一部にとってか、あるいはまた、(3) 一つの単位としての集合体にとって目的そのものである(他の目的のための手段でもよい)ということが、一人あるいはそれ以上の行為者の感情となっているか、あるいはそうした感情を内包しているとみなされる場合、その限りにおいて、そのような行為体系の一側面、一部分あるいは一要素を指し示すものとして用いられるだろう。

目的は、このような見方からすれば、行為者によって望ましいと見做されているが故にある行為がそれへと方向づけられているような事象の未来状態である。」⁽³⁾

「規範的」という言葉は、端的に表現すれば、ある行為者の行為の目的と、その行為者の感情的側面との肯定的な関係に言及するものである。教師の例をもう一度考えてみよう。先程の記述では、教師の行為における規範的な要素は、どちらかというところ、教師が取るべき行為、あるいは手段を強制する、社会的な規則として説明していた。しかし、Parsons の元来の意味では、その行為の目的が、その教師の感情と結びついている場合に限って用いられるものである。言い換えれば、この概念は、行為者の内面的な要因を包み込んでいるのである。Parsons の行為の理論の大きな特徴は、科学的な概念図式として定式化しているこの準拠枠に、行為者の情緒的側面を大胆に取り入れている点にある。それも、Parsons にとっては、この「規範的」という概念が、社会体系論において、重要な役割を演ずるのにも関わらずである。「規範的」という概念の情緒的な意味合いは、本論の今後の議論の中で、たびたび登場する大切な論点である。

単位行為の要素としては、「規範的」という概念は、個々の行為者の感情的側面と目的の関係に言及するものであるが、より規模が大きい社会現象に言及する場合には、それが、社会的に共有され、個々の行為者の目的や手段の選択を強制する、制度化⁽⁴⁾された規則に

言及することが普通である。そこでは、その規則そのものを指して「規範」という概念を用いる。上に示した、教師のテストの説明行為における規範的志向の記述では、この制度化された規範を念頭においたものであった。ただ、その手段選択が、教師自身のパーソナリティに依存するだけであり、制度化された規範に同調しようとする感情からその選択が行われているとは、必ずしも言えない場合でも、そこに「規範的」という概念を適用することができることを忘れてはならない。

(1-3. 規範的志向と行為の状況との独立性)

「規範的」という概念に関して、もうひとつ指摘しておくべき点がある。それは、この要素が、行為の目的や状況と独立に措定されている、ということである。これが何を意味するかというと、行為者自身の規範的志向が、その行為者の行為の状況に含まれることは決してない、ということである。これは、後に指摘することになる、行為の「再帰性 (reflexivity)」という問題に密接に関連している。しかし、ここでは、その問題は保留しておき、むしろ、社会秩序の問題との関連で、この問題を指摘しておこう。行為の準拠枠における行為の「規範的志向」は、行為者個人の志向に過ぎない。この概念図式では、行為者は、みずからの規範的志向に従って、目的を選択し、その実現に適合的な手段を選択して実行する、という局面しか記述しない。すなわち、自分勝手な欲求に基づいて、利己的に行為する行為者像しかそこに含まれていないのである。すると、そもそも、社会が秩序立っていることをどのように記述すればよいのであろうか。これは、疑いもなく、行為の準拠枠に含まれる、諸要素間の関係の問題ではなく、複数の行為者達の関係に関与するところの諸要素間の問題なのである。しかし、行為の目的や手段の選択は、行為者個人の規範的志向のみに規定されているので、複数の行為者達の、秩序だった関係に関与する重要な要素はただひとつ、行為者一人一人の規範的志向にほかならないのである。したがって、Parsons にとっての秩序の問題は、行為者個々人の規範的志向が、いかにして、社会的に共有され、制度化された規範に同調するようになるのか、という一点に集約されるのである。

個人の規範的志向と秩序の問題の、このような定式化は、Parsons の社会化理論と密接に関連している。というのは、個人の規範的志向が、制度化された規範に同調するようになっていく過程こそが、Parsons にとっての、社会化過程だからである。この点は、次の章で検討される。しかし、そういった定式化の最も根底にある理論的基盤が、行為の準拠枠における、規範的志向と、他の諸要素との独立的な関係にある、という点を常に念頭においておかなければならない。というのは、エスノメソドロジーの基本的な問題が、Parsons における行為の準拠枠と、社会秩序との関連づけの検討から出発しているので、この

領域の問題関心を適切に理解するうえで不可欠の論点だからである。また、エスノメソドロジーに準拠する本論が、社会化の概念に対して採る立場を理解するうえでも、避けて通ることができない論点でもあるからである。

さて、行為の準拠枠に関する、以上のような基本的な定式化を利用して、この図式を具体的なデータ分析の場面に適用しようとする場合に生ずる、様々な問題を以下に指摘して行こう。

2. 行為の観察可能性

(2-1. 行為と未来事象)

Parsons によれば、この行為の準拠枠が含意する事柄の一つに、行為が、時間の経過と関連している、という点である。

「第一の重要な含意は、行為というものは常に時間を含んだ過程である、ということである。時間の範疇は、この図式にとって根本的である。目的という概念は未来への言及を含んでいる。つまり目的とは、いまだ存在しておらず、行為者によってそのために何事か成されなければ存在しないような状態であるか、あるいはすでに存在しているにしても、無変化のままではいられない状態を指したものである。この過程は、主として、目的への関連という点からみれば、“達成”“実現”“成就”等々の過程と呼ばれうるものである。」⁽⁵⁾

この特性が、具体的な行為の観察とその手続きに直接に関わるのは、行為の目的が、未来に達成されると想定されている状態であって、行為が生起している時点で、具体的に観察されるものではない、という帰結である。この準拠枠によれば、ある行為は、それが行われている状況よりも、時間的に後続する、目的と呼ばれるある事態を含んでいるので、ある時点である行為を具体的に観察したとしても、そこには、その行為の目的は、具体的にデータ化できないのである。たとえば、例に挙げた、教師のテストに関する説明の目的は、教師が、子どもにテストを賤ける、というものであったが、これは、言うまでもなく、データに直接現れているものではない。我々が具体的に観察しているのは、教師の説明行為であって、教師の目的ではない。しかし、教師が、このデータで、子どもに説明している、というふうに記述できるのは、教師がある目的をもってそれを行っている、という理解の仕方が前提となっていることも否定できないのである。つまり、行為の直接に観察し

ている要素、ここでは、行為の手段であったが、その記述には、どうしても、そのデータに直接現れていない事態を想定することが必要不可欠なのである。これが、行為の準拠枠における諸要素が、論理的に必要不可欠である、ということの、具体的な手続き上での要請なのである。

このように、ある行為を具体的に観察しても、その行為の記述には、そこに観察されていない事態を想定することが不可欠であるかぎり、その行為の観察は、完全な意味での観察なのではない。それに対して、その不完全さを克服するために、その目的が具体的に達成された状況を観察すればよいではないか、という反論が出てくるかもしれない。しかし、この反論は、事態をなんら変えるものではない。というのは、その目的が達成されている事態を観察するためには、その行為が生起した時点ですでに想定されている目的に関する、前もっての理解があってはじめて可能だからである。この行為の準拠枠に従う限り、それぞれの要素、特に行為の目的が、具体的に観察される性質のものでない以上、それと関連した、状況や手段の観察も、それ自体として客観的に観察している、というよりは、想定された行為の目的との関連でのみ意味を持つ観察であり、記述である、ということからは逃れられないのである。

(2-2. 観察可能性と日常言語)

こういった事象は、行為の目的に限ったことではない。行為の要素として加えられている「規範、規範志向」といったものも、それ自体、直接には、観察されるようなものではない。教師がその目的を想定し、説明という手段を選択するように規制している、教師の職務上の規範は、データには、具体的に登場していない。我々がそれを想定しているだけである。それは、もともと具体的な事態というよりは、行為者の行為を導く、概念的なものなのである。またさらに、教師の目的と、教師の感情との関係もなおさら、具体的に指摘できるようなものではない。規範的志向とは、定義上、行為者の感情的側面を内包しているのであった。したがって、これら規範や規範志向を、具体的事態として観察しようとしてもむだなことなのである。

それでは、我々は、これら観察可能でない、目的や規範を、行為の要素として、しかも、具体的な行為を記述するうえで不可欠であると考えるのは、どうしてなのであろうか。それに、少なくとも、上に挙げたような具体的な教師の行為の要素の記述が可能であり、その記述例もそれなりに納得がいく、と考えるのはなぜなのであろうか。その理由には、以下のようなことが考えられるであろう。目的や規範といったものが、いかにそれ自体として直接に観察できないにしても、それらは、原理的に、言語、それも我々が使用し、理解できる言語によって表現を与えられる、ということをも前提にしているのである。我々が、

教師の行為の目的を直接に観察できないにしても、我々が彼女に直接に聞けば、彼女は、自分の行為の目的を、我々と同じ言語で表現するであろう。また、彼女は、職業としての教師の役割がどういったもので、それに基づいて、どういった行為上の制約があるのかについて、我々に語ってくれるであろう。このようなことが充分想定できるし、実際、我々が持つ常識的な知識からいっても、それらの少なくともある部分は、社会的に制度化されたものとして、実際に彼女に聞かなくても、理解することができる、と考えられるのである。このような事情があるため、行為の準拠枠における諸要素の観察可能性が保証されているのである。

このことは、日常言語を、科学的な記述の手段として無批判に利用することを拒否する本論の立場からするなら、厄介なことである。しかしまた一方では、このことは、本論の論述にとって、都合のよいことでもある。なぜ厄介かということ、本論の理論的な出発点が、このParsonsの行為の準拠枠だからである。そうすると当然、本論の具体的な対象記述も、この概念図式が持つ、観察可能性の問題を、そのまま受け継いでしまうことになる。しかし、一方では、エスノメソドロロジーの発展形態において、観察可能性を保証するものとしての日常言語そのものの研究、という方向性が見られるので、その観点から、Parsonsの図式を検討しておくなら、それは同時に、「記述の問題」へ厳密なアプローチを提供することにもなるからである。

(2-3. 行為の概念的特質と行為者の知識)

しかし、この準拠枠においても、日常言語が観察可能性を保証している、という事情を、また別の文脈で考えるならば、社会学が行為を問題にする限りにおいて、行為とは、最初から概念的なものである、という考え方が、こういった事情を生み出している、とも言うことができよう。行為の概念に、目的といった、行為者の意図を含意させるような要素を含める、ということは、ただちに、行動主義で言うところの「行動」という概念と、はっきり区別されるべき属性を持つものとして行為を捉えるべきであることが、暗黙に主張されているのである。行為者の意図とは、それ自体観察されるものではない。それはむしろ、行為者が心に思い浮かべる未来の事態を、彼自身が、言語で表現できることを必然的に含む過程である。行為は、このように、まず、行為者の心にある。そしてそれが、言語という媒介を通して、目的や、手段や、規範との相互関連のなかで実行されてゆく。そのどれとして、彼の持つ言語、もっと一般的な言い方をすれば、彼の持つ概念、さらに彼の行為を観察している我々が使用するものと共通の概念からは逃れられないのである。

行為を記述する場合、このように行行為者の持つ意図を仮定し、その意図が、行為者の持つ概念を必然的に含意するとすれば、行為の準拠枠は、一方で、行為者が、彼自身の行為

の諸要素に表現を与える手段、すなわち言語と、具体的な内容を満たす知識をともに持っていることも、ただちに含意されることがらである。

たとえば、テスト場面のデータの例では、教師は、子どもに対して行う様々な行為の目的を知っているし、それら個々の目的に、どういった手段の選択肢が存在しているかも知っている。教師は実際、色々なことを子ども達に教えねばならない。それは、テストの躰だけでなく、集団行動の規則、それぞれの教科の内容の理解、基本的な生活態度等様々ある。そして、それぞれの目的に対応して、色々な手段を知っているし、日頃からそれら手段を色々な工夫しているであろう。また、教師という職務上要求される規範に関する知識も持っている。これらの知識を動員して、教師は、ある時点で行うべき行為を決定し、実行していくことになる。

こういった、行為の準拠枠が、行為者の知識を前提としているという論点は、本論の理論的考察の最も中心的な局面に位置しているものである。以下の理論的論述は、ほとんど、この論点における、Parsons の立場と、エスノメソドロジーの立場の対比、という方法で行われる。また、こういった事情は、序章で指摘しておいたような、本論の問題関心の知識社会学的傾向に、直接に反映してくることでもある。

〔2-4. 行為者の観点と行為理解の問題〕

以上のような行為の準拠枠に関連した諸問題は、究極的には、次のような論点に集約できる。これは、Parsons 自身が、この行為の準拠枠に関して指摘している特性である。

「この準拠枠が取り扱っているものは、その行為が分析され考察されている行為者の観点からみて、現出しているような現象——事物や事象——である。」⁽⁶⁾

先に、行為の観察可能性を検討するときすでに述べたことであるが、行為の諸要素は、それ事態として観察できずに、それらの観察可能性を保証しているのは、最終的には、行為者自身の、言語による、行為の目的、状況、手段、規範の表現であった。これは、言い方を変えるなら、行為の目的、状況、手段、規範といったものは、行為者自身にとっての目的、状況、手段、規範であることになるし、実際、この準拠枠では、それらの要素を行為者の観点から記述することを要求しているのである。しかし、行為者の観点は、それ自体として観察できないものであるから、何らかの方法で、観察者である我々も、理解できるような形でそれを記述できなければならない。それを保証しているのが、日常言語なのであった。にもかかわらず、この準拠枠では、行為者の観点を記述する場合の、何ら特別の方法を指定するような概念図式を持っていない。そこでは、行為者と、我々観察者が、

共通のシンボル体系、すなわち、同じ言語を用いて、それらを多少とも同じ意味に理解しているという事情を想定すること以外、行為者の観点からの行為の記述の明確な定式化が行われていない。Parsons における、行為の準拠枠では、こういった、行為者の観点の相互理解の問題が、その記述手続きを指導するような理論として呈示されていないという、大きな欠落部分が存在するのである。

もちろん、Parsons の行為の理論が、そうした、行為者間の相互理解を問題にしていなわけではない。それは、むしろ、相互行為の安定性を記述する概念図式で取り扱われている問題なのである。この問題は、次の章で、彼の社会化の概念を検討する時に取り扱おうと思うが、そこでも、上述の欠落を埋めるような新たな概念図式が登場するわけではない。なぜなら、彼の相互行為や社会化に関する概念は、この行為の準拠枠を基礎にしているからである。すなわち、社会的相互行為、社会化という概念には、いままで指摘してきたような、行為の準拠枠に関する諸問題が等しく当てはまるのである。したがって、本論が、社会化の過程を科学的に記述する場合に起こってくる問題は、すべてこの行為の準拠枠の持つ特性に起因する事柄だと考えてよい。

3. 行為の「合理性」問題

〔3-1. 行為における「誤り」の可能性と行為の「合理性」〕

しかし、Parsons の行為の準拠枠に関する諸問題の中で、本論の理論的検討にとって最も重要な問題は、その行為者の持つ、目的と手段の関係に関する選択肢の存在と、その知識に関連したことである。我々にとっては、テストを躰けるという目的にとって、この教師が採っている「説明」という手段は、その目的に至る手段としては、唯一でないにしても、一応納得のいくものである。しかし、一般に行為者は、自分の目的の達成のために、適切な手段を選択するとは限らない。もしも、行為者が、その行為の目的の達成に全くそぐわない手段を選択したとするならば、我々は、彼の行為の理解に苦しむであろう。こういった問題を、行為の準拠枠はどのように処理するのであるだろうか。

Parsons によれば、行為の準拠枠で措定されている「手段」は、その行為の目的の達成にとって「正しい」ものであることが仮定されているのである。

「目的と手段の双方に関して、行為者には、行為の規範的志向の観念と連合してある幅の選択の余地が残されているという事実は、“誤り”の可能性、つまり目的の達成、あるいは、“正しい”手段選択のし損いの可能性を含意する。」⁽⁷⁾

Parsons の行為の準拠枠においては、目的と手段の関係に関する様々考えられる選択肢から、行為者が選択する場合に、それを規制する知識の質に対して、特別の地位が与えられている。目的には、その達成にとって適切な手段が存在しているはずであり、行為者は、その知識を持っているか、あるいは、持つようになることが原理的に想定できる。彼の行為の準拠枠では、目的—手段関係に関する行為者の知識に関連して、「正しい」行為と、「間違った」行為が区別されているのである。そして、目的—手段関係の適切な把握に基づく知識に導かれた行為者の「正しい」行為が、ここにおいて、「合理的」行為と呼ばれるものである。

(3-2. 「合理的」行為の遍在性とその定義)

しかし、行為の一般理論として意図されている、行為の準拠枠に、その典型的なケースとして「合理的」行為を想定する根拠、すなわち、行為が、その基本的な属性として「合理性」を持つ、と措定する理由は、どこに存在するのであろうか。これについてParsons は、以下のような理由を呈示している。

「行為における合理性に多大な重要性を与える、非常に強固な常識上の基盤が明らかに存在する。われわれが多様な実際の活動を行う場合、それは、我々の目的に適合的な手段の“正しい”選択に依存し、さらにその選択は、目的実現と手段採用との内的関係についての経験的に正しい知識、一定の時代と地域という制約内での正しい知識に依拠している。あらゆる社会は、明らかに、世俗知という広範なまとまりに依拠した技術的手続きのかなりのストックをもっている。目的に対する手段の適合性が明瞭でない場合、同じように通用力をもつであろう他のやり方が、なぜモデルあるいは典型的ケースとして認められないのか、ということはまだ問題があるにしろ、人間行為のすべての体系において合理的ケースが普及していることは疑いえない。」⁽⁸⁾

この記述は、大変重要である。行為に「合理性」という属性を与える根拠は、「非常に強固な常識上の基盤」ゆえなのである。常識的にいって、我々が、様々な実際の行為をする場合には、その行為の目的を実現するために、どういった手段が適切で、実際に効果があるのか、という事に関して、経験的に蓄積された知識を動員している。それは、多くの場合、両親や先生、あるいは友人達から教わったものである。また自分自身で発見し、工夫したものもあるだろう。常識的に考えて、我々が意図的に行う、ほとんどすべての行為は、こういった正しい知識に基づいているし、実際に目的が達成されていることは、疑いない。だからこそ我々は、何の支障もなく、日常生活を営めるのである。このような基盤

ゆえに、我々の意図的なほとんどの行為は、「合理的」であると考えるよい。

テスト場面の教師の場合でも、テストを賤げる目的に「説明」という手段を使って、その説明方法を色々工夫する、といった行為は、我々の持つ、経験的な知識、あるいは、常識的な通念からしても納得がいく、目的に適合的なものであることは、充分考えられるであろう。もちろん、他にも良い手段があるかもしれないにしても、彼女の置かれた状況、あるいは、教授方法に関する科学的な知識の現状の制約を考えれば、データに示された、教師の行為を「合理的」な行為である、と判断することは可能である。もちろん、時代的制約、あるいは、科学的知識の水準が変化すれば、その判断は、変更される余地があるにしてもである。

こういった、行為の合理性に関する特徴づけは、本論においてもそのまま利用するものであるし、なおかつ、本論の立場を特徴づける重要な考え方であるので、ここでその定義を確認しておくことが有益であろう。

- (1) 合理的行為とは、目的に適合的な手段の「正しい」選択である。
- (2) その「正しい」選択は、目的と手段の関係についての経験的な知識である。
- (3) その知識は、一定の時代と地域という制約を受けている。
- (4) 人間行為のすべての体系において「合理的行為」が普及している。

(3-3. 「合理的行為」と科学的知識)

このようにして、行為は、「合理的行為」と、それ以外の行為、すなわち「非合理的行為」あるいは「不合理な行為」とに区別されることになる。ここまではよい。問題は、「合理的な行為」を可能ならしめる、行為者の持つ知識の属性に関する見解である。

「行為が合理的であるのは、それが、状況の諸条件のなかで可能な目的を追求し、行為者に入手可能な手段のうちで、実証的で経験的な科学によって検証され理解可能な理由に基づいて、目的にとって内在的に最も適合的であるような手段を用いる限りにおいてである。」⁽⁹⁾

この見解が、Parsons の行為の準拠枠における、行為者の持つ知識の問題に対する態度を見事に集約している。この定義では、行為の合理性の判断基準が、その行為者の持つ目的—手段関係を把握する知識が、「実証的で経験的な科学によって検証され理解可能な」ものであるかどうかである、と主張されている。すなわち、合理的な行為を行う行為者の持つ知識を、科学的な知識と同一視しているのである。そして、行為者が、目的—手段関

係の選択肢を選ぶ理由は、科学的な理由からも納得できるものでなければならないことになるのである。こういった、行為の合理性の条件は一步進めると、合理的行為者を、科学者との類推で考えるにまで至るのである。

「科学がすぐれて合理的な達成である以上、ここで問題となっている接近の仕方は、科学的探究者から日常の実際的活動を行う行為者を類推するという観点に立って、その骨子を描けるだろう。まず、そのなかで行為する状況、目的の実現に必要な条件、入手可能な手段といった諸事実を、行為者が認識するようになると想定することが出発点となる。つまり、目的—手段関係についていえば、本質的には、状況変更（代替的手段の利用）のさまざまに可能なやり方の蓋然的な結果を正確に予測し、それに基づいて選択を行なうという事柄が出発点となる。目的の選択に関わる問題および“努力”に関わる問題——行為は知識の自動的結果以上のものであるということ——を別とすれば、この基準がともかくも適用しうるものである限り、行為者を科学者と類似なものと想定するのにいかなる困難も存在しない。」⁽¹⁰⁾

このようにして、先程あげた行為の「合理性」の定義に、もう一つの条件が加わることになる。

“(5) 行為において「正しい」選択を可能にする経験的な知識とは、実証的で経験的な科学によって検証され理解可能な知識のことである。

しかし、この点について、教師の例で言うならば、教師が、子どもにテストを躡けるのに、「説明」という手段を用いてそれを達成しようとする行為が、果たして、科学者が同じ目的で、子どもを躡ようとする場合に用いる手段と、同一のものであるかどうか、若干の疑問が残るであろう。それに、もしも、科学的な知識が、子どものテスト経験における躡の方法を提供していると仮定し、それが、この教師の方法と一致していないとして、この教師の行為が、ただちに不合理である、と結論づけることができるであろうか。我々は、先に、この教師の選択している手段が、常識的にいって納得ができるものであるし、少なくとも、日常人としてはそういった印象を持つであろうことを指摘しておいた。これは、科学的な知識の水準はどうあれ、常識的な見解から、その行為が選択している手段が、目的に適合的な手段であるならば、それは、「合理的」なのではないか、という疑問に通ずるのである。先に抽出しておいた「合理性」の定義では、その合理性が、科学的な合理性に限る、という条件は、必ずしも必要ではなかった。本論の立場からみて、現段階では、行為の「合理性」に関して、抽出した四つの条件は、受け入れるが、それと科学的な合理

性とを同一視するという命題は保留しておく、と述べておこう。というのは、一方で、本論が依拠するエスノメソドロジーは、この「合理性」概念に対する批判から出発しているのからである。この点については、後の章で検討する。

〔3-4. 主意主義的行為理論における、行為の「合理性」の位置〕

もっとも、この行為の合理性については、Parsons 自身によって、最終的に、行為の主意主義的理論を定式化する段階で、その重要性は低められている。行為の準拠枠における「合理性」の抽出は、行為理論の「功利主義的」体系、「実証主義的」理論、「経験主義」などにおける構造の分析の過程で行われたものである。したがって、Parsons 自身が、行為の「合理性」に関して、科学的知識の至上主義を表明している、というわけではない。実際、彼の言葉を借りれば、彼の言う「主意主義的行為理論」における、科学的知識の位置は、次のようなものである。

「主意主義的〔行為〕理論の根本には、科学的な知識の方法論的図式によっては、肯定的であれ否定的であれ行為の主観的に有意味な要素すべてを言い尽くすことなど決してできないのだという考え方がある。主観的要素が〔科学的に〕妥当な知識の諸要素に合致しない場合でもその事実は無知とか誤謬とかいう範疇によってそのすべてを言い尽くすことはできないし、また、非主観的な仕方で定式化することのできる諸範疇に対する諸要素の機能的依存性やこうした諸範疇にとってランダムな諸要素によっても説明し尽くすことはできない。

積極的な言い方をすれば、主意主義的な体系は規範的性質をもった要素を含んでいるのである。」⁽¹¹⁾

主意主義的な行為の理論の大きな特性は、すでに指摘しておいたように、行為の諸要素の中に、「規範的志向」という、行為者の感情的側面を内包する要素を含めている点にある。行為者は、行為上のある選択をする場合に、科学的に妥当な規準にてらして行うだけでなく、目的に対して持っている、行為者の感情にも影響されるのである。より積極的に言うなら、社会的な状況での行為者の選択という局面においては、そういった規範的要素に規定される側面のほうが、むしろ本質的なことなのだ、ということなのである。ここで、科学的な知識による行為が模範になっている、行為の「合理性」そのものについては、何ら否定されているわけではないことに注意すべきである。事実、Parsons のその後の行為の理論の展開は、主として、その「規範的要素」の詳細な概念図式に向かっていった。その結果、結局、行為が「合理性」を持つ条件としての、行為者の知識の持つ属性そのもの

に関しては、十分な検討がなされないまま残ってしまう結果になったのである。エスノメソロジーの探究は、そこから始まるわけである。

〔3-5. 「客観的表現 (objective expression)」〕

本論のこれから以降の論述では、行為者の知識の性質に関する検討が主になる。ここでは、行為の準拠枠によって措定されている諸要素それ自体に言及するよりも、その要素に与えられる表現、あるいはそれを可能にする知識に言及する場合の方が多い。そのため、ここで、本論で用いる特別の記号を簡単に定式化しておきたい。

行為の準拠枠においては、行為者によって思念される知識は、科学的に妥当な知識であった。しかし、さらにそれを細分化すれば、その知識は、科学的なものであるがゆえに、個々の事象を記述するところの客観的で真なる命題から構成されていると考えてよいのである。客観的で真なる命題とは、その表現が言及している対象と、明確に対応しており、その対象のはっきりした属性を一貫して表現しており、その表現は、どの行為者にとっても同じ意味を持ち、どの行為者がその表現を運用しても、同じ意味と諸帰結をもたらすような属性を持つものである。こういった表現は、論理学において、「客観的表現 (objective expression)」と呼ばれるものである。そこで、本論では、行為の準拠枠で与えられている諸要素に関して、行為者によって思念されている客観的表現を、 E_0 という記号で言及しようと思う。

E_0 = 行為者によって思念された客観的表現

これは、本論における理論的検討のために便宜的に用いられるものである。つまり、こういった記号化それ自体が、本論で言うところの科学的態度にとって本質的であるといった理由で導入されるわけではない。

注

- (1) Parsons, T., The Structure of Social Action, (Free Press, 1949), 稲上他訳「社会的行為の構造」第1分冊, 木鐸社, 1976年。78頁~79頁。
- (2) Parsons, T., (1949), op.cit., p.733.
- (3) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。120頁~121頁。
- (4) 「制度化 (institutionalization)」の定義は、第五章で行われる。
- (5) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。80頁。

- (6) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。81頁。
- (7) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。81頁。
- (8) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。95頁～96頁。
- (9) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。97頁～98頁。
- (10) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。98頁。
- (11) Parsons, T., (1949), 前掲訳書。133 頁～134 頁。

第三章 社会学における社会化の概念

——Parsons, T. の理論 (続き) ——

この章では、前章での議論を踏まえて、Parsons における社会化に関する基本的な諸命題を抽出しておこうと思う。Parsons の社会化の理論は、大変精緻なものであり、それは、社会的行為の理論とのみならず、社会体系の理論や、社会変動の理論と、密接に関連した、広大なものである。しかし、本論では、そういった諸連関すべてに言及する必要はない。というのは、本論においては、Parsons の行為の準拠枠という、彼の社会学理論の最も根本的な局面に関連する諸問題の範囲でのみ、社会化の理論を取り扱うに過ぎないからである。本論の出発点は、行為の準拠枠であり、それに直接的に関連する、社会化の理論こそが、本論の社会化研究としての関心なのである。本論が主題としている、社会化過程の直接的な記述に関する問題意識にとっては、こういう検討範囲の限定は、避けることができないし、また、当然の帰結であることを強調しておかなければならない。

前章ですでに指摘しておいたことであるが、Parsons の行為の準拠枠においては、規範的志向が、行為の状況と独立に措定されているので、その規範的志向が、いかにして社会的に制度化された規範と同調するようになるのか、という理論的問題が生ずる。というのは、一方で、行為者の行為は、彼自身の目的の達成を志向しており、その達成の期待と、彼の行為を規制するところの社会的な規範との間で、ある種の緊張関係が成立するであろうからである。行為者自身の、目的達成の期待が存在する、という事実は、このようにして、社会の秩序の問題、すなわち、安定した社会体系の問題に導くのである。この関心は、言い換えれば、そもそも社会の秩序はいかにして可能なのかという、Hobbes 的な問題関心を、行為の主意主義的な理論で記述する概念図式を探究する、ということの意味する。この局面で、行為の準拠枠は、安定した社会体系、という概念に接合されるのである。

1. 役割期待の学習としての社会化

[1-1. 社会体系の定義]

まず、Parsons において、安定した社会体系とはいかなる意味であるのか、という点を検討することから始めよう。Parsons の理論においては、社会現象のすべての局面で、その基本的な単位を、行為の準拠枠によって記述されるどころの、社会的行為に置いている。したがって、社会体系という概念も、社会的行為によって定義される必要がある。

しかし、こういった事情が、Parsons の理論的特質にその背景を持つとはいえ、我々が、実際に、社会体系を観察する、という局面においても、大変重要な示唆を与えるものであ

る。社会体系を観察しようとする我々は、社会体系なるものを直接に見ることができるわけではない。我々が見るのは、実際の個々人の社会的な行為に過ぎないのである。我々は、それら個々の行為から、社会体系を構成しなければならない。その構成の仕方こそ、社会体系の「定義」という形で、理論的に規定されなければならない論点なのである。

それでは、社会体系に関するParsonsの定義を検討していこう。Parsonsにとっての社会体系は、行為の準拠枠によって措定された、単位行為から構成されるものである。

「社会体系は、複数の個人行為者のあいだの相互行為のパターンの持続、あるいはその秩序ある変動過程にかかわる行為諸要素の編成の一様式である。」⁽¹⁾

行為の準拠枠から、社会体系を構成するには、新たに「相互行為」「パターン」といった概念が必要になる。相互行為とは、行為者が、社会的な「他者」という対象と、交渉を持つ場合に言及する概念である。行為者が行為の対象とするものは、物理的な対象の場合もあれば、概念的な対象の場合もある。しかし、特に、行為者にとって同じ社会の成員が、彼の行為の対象となる場合が、社会体系という概念にとって本質的な局面なのである。ここでは、そういった行為者間で、相互交渉の「パターン」が見られなければならない。「パターン」とは、観察される規則性のことであり、相互行為のパターンとは、複数の行為者の間の相互交渉に見られる、何らかの規則性に言及している。しかし、その規則性は、すでに、行為の準拠枠で措定されていた、行為の諸要素の、行為者間に見られる、諸関係の規則性のことである。それが、「行為諸要素の編成」なのである。

そういった諸要素間の関係は、数多く考えられるであろう。しかし、社会体系という概念を規定する、という理論的な関心から見れば、そこに措定すべき諸要素間の関係性は、おのずと限られてくる。つまり、社会体系にとって関心があるのは、そういった諸要素の編成の「一様式」なのである。それでは、その「一様式」とは一体何なのであろうか。

〔1-2. 期待の相補性〕

社会体系の概念規定は、まず、その安定した状態を記述する図式から出発しなければならない。というのは、行為の準拠枠で措定された行為者の規範的志向が、どのようにして社会秩序に同調するようになるのか、という問題をまず、理論的に解決しなければならないからである。そのためには、社会秩序が確立している状態をまず記述しなければならないのである。

さて、社会体系が、安定した体系を持ち続けるためには、それを構成するところの相互行為が、ある特別の属性をもつことが必要である。Parsonsにとっては、それを記述する

鍵となる概念が、期待の相補性、というものである。

「社会体系の確立した状態とは、二人またはそれ以上の個人行為者の相補的な相互行為の過程にほかならず、かかる過程では、自我の行為にたいする他我の反作用が、自我の一定の欲求傾向を強化し、したがって自我の一定の機会を実現するのに役立つ肯定的サンクションをなしているといったぐあい、自我と他我のそれぞれが、相手の期待（相手からの期待）と同調しているのである。」⁽²⁾

行為の準拠枠においては、行為者の規範的志向は、必ずしも、社会的に共有された規範に同調するとは限らない。そこでの行為者は、「利己的な」目的を志向しているにすぎない。しかし、その行為が、社会体系の一要素であるためには、そういった志向が、互いの目的充足に合致するような仕方、交渉しあうことが必要なのである。行為者の行為の目的や、手段の選択を規定する規範的志向が、このように、相手の期待に同調するような形で、みずからの行為を規定するような局面こそが、安定した社会体系の最も基本的な現象なのである。それを、Parsons は「期待の相補性」という概念を用いて言及しているわけである。このように、期待の相補性、という概念規定には、行為の準拠枠における、「規範的志向」の、行為者間での同調、という側面がその本質にあることを忘れてはならないのである。

〔1-3. 役割〕

社会体系は、このように相補的な相互行為過程から構成されるが、実際の社会体系の記述においては、個々の行為よりも高次の単位を用いることが一般的である。その高次の単位が「役割」という概念である。役割とは、社会体系の基盤たる、相互行為において、その過程に言及し、行為者が、他者の期待に対して、具体的にふるまっている側面を意味するものである。社会体系と、個々の行為は、その行為が、役割を遂行する、という点で接合するのである。個々の行為は、ここでは、いくつかの役割の集合（役割の束）を遂行するものとして考えられ、そうであるかぎりにおいて、その行為が、社会体系の要素であり得るのである。

「社会体系とは何人かの行為者のあいだの相互行為過程の体系であるから、本来社会体系の構造とは、相互行為の過程にかかわり合っている何人かの行為者のあいだの関係の構造にほかならない。その体系とは、そうした関係の体系の網状組織なのである。

それぞれの個人行為者は、複数のこのような相互行為の関係に関与しており、その関係

のそれぞれにおいて、一人またはそれ以上の相手と相補的な役割 (complementary role) を担いながら関係している。そこで、一つのパターン化された相互行為の関係への行為者の参加 (participation)こそ、多くの目的にとって、社会体系のもっとも重要な単位をなしている。」⁽³⁾

役割概念に基づく社会体系の記述は、行為の理論との関連性で言えば、次のような帰結をもたらす。行為の準拠枠においては、個々の行為を、何らかの属性で集合化する局面は含まれていなかった。個々の行為は、それぞれの目的、手段等によって定義されるに過ぎないのであって、それぞれの行為を、より上位の概念を用いて類型化する手続きが指定されていたわけではなかった。しかし、「役割」という概念は、その類型化を可能にするものなのである。行為者は、個々の行為の遂行で、社会に参加しているのではない。その行為が、安定した相補的な役割期待に同調しているかぎりにおいて、社会に参加しているのである。そこでは、個々の行為は、ある役割期待に同調しているか、していないか、という観点から類型化され、役割期待に同調する行為群が、実際に何らかの役割を構成する個々の行為とみなされる。言い方を換えれば、ある行為は、役割期待の関係の体系の網状組織においては、何らかの「役割」の実例 (instance) とみなされる、ということである。この帰結は、社会体系を「役割」という概念で構成していく場合、行為の準拠枠との関連で、最も重要なものである。後の章で再び述べることになるが、個々の行為が、社会に参加している限りにおいて、このように、はっきりした属性を持つものとして類型化される、という考え方は、Parsons の行為の理論と、エスノメソドロジーにおける行為の理論の対比点としてしばしば引き合いに出される論点である。

(1-4. 社会化の定義)

最小限度、ここまでの概念的な準備をすれば、Parsons における社会化の概念の、基本的な規定の仕方を理解するのに困難はないはずである。一言で表現するならば、以上のような、相補的な役割の相互行為が、社会の成員によって学習される、という事実が、安定した社会体系の条件であり、それが同時に社会化の概念を規定するものでもある、ということなのである。

「行為者が相補的な役割相互行為のなかで履行する指向は、生得的なものではなく、学習をとおして習得されなければならない。したがって、行為者が所定の役割指向を学習しないうちは、かれは、問題の役割を自ら担っている相互行為の均衡をくつがえすように行う傾向が明らかにみられる、といえよう。役割を十分に演じるために必要な指向の習

得が、学習過程なのである。しかしそれは学習全般ではなく、学習の特殊な一部分である。この過程は、社会化 (socialization) の過程と呼ばれるだろう。」⁽⁴⁾

このように、Parsons における社会化の概念は、相互行為の具体的な過程において、相互の役割期待に答えるべく行為するような指向性を習得する学習過程であり、その過程は、他の行為者に対する具体的なふるまいとしての、行為パターンの学習、という意味に理解しなければならないのである。彼の社会化の概念の根底には、その理論的な単位となる行為の準拠枠があり、それに基づく、社会体系の単位としての相互行為、その相互行為を安定させるところの、相補的な役割期待、そして、役割期待に従って具体的に行為者がふるまうところの、行為パターンの学習、という諸局面が存在しているのである。

2. 社会化と秩序および相互主観性の問題

(2-1. 制度化と内面化)

上述した社会化の概念に関して、秩序の問題との関連性を述べると、次のようなことになるであろう。個々の行為者は、それぞれの行為を規定する規範的志向に従って、それを遂行する。しかし、安定した相互行為を達成するためには、それぞれの行為が、相手の期待と、互いに同調していなければならないのである。期待が、それぞれの行為者を規定する、規範的志向に影響される以上、相互行為が安定できるための基本的な条件は、そこでの相互の規範が共有されており、その共有された規範に同調して行為することが、相互行為に参加している行為者双方の期待に答えることになるような、そういう規範の共有が成立している場合である。そして、こういった、双方の期待を満たすような規範が存在する場合、その規範は、「制度化 (institutionalization)」されている、と呼ばれる⁽⁵⁾。したがって、相補的な役割期待の学習は、制度化された規範の習得というふうに言い換えられる。

しかし、この言い換えは、行為の準拠枠から言うなら、完全に正確なものではない。というのは、規範的志向という概念の定義に、行為者と、その目的の間に存在する感情的な側面が、十分に考慮されていないからである。Parsons の用語法は、この点を注意深く考慮しており、そういった感情的な側面を表現する場合に、「内面化」という概念を使用するのである。彼の定義では、相補的な役割期待の習得において、特に、その規範が、行為者自身のパーソナリティの一部に「とり入れ」られたとき、その規範は、「内面化 (internalization)」された、というのである⁽⁶⁾。本論では、Parsons の理論における、パーソナリティの体系に関する概念図式には、一切関わっていないので、この概念は、行

期待における、規範的志向の概念規定との関連でのみ理解しておけば十分なのである。

期待の学習においては、単に、役割期待を遂行する具体的な行為のレパートリーを感情的側面だけではなく、その役割期待に同調するような行為を選択することが、行為的側面を内包するまでに至る側面も含まれているのである。こういった感情的側面を「学習」という概念を適用することに、若干の抵抗感が生ずるかもしれない。

期待の習得に対しては、しばしば「形成」という用語が利用されることもある。期待においても、Parsons における「学習」という概念も、行為の準拠枠における、諸要素をすべて遡って理解しておかなければならないことにはかわりはない。

2. 内面化と道具的関心

Parsons の社会化理論の中心に位置している、「制度化された規範の内面化」という概念を自己としては、広く知られているものであり、ここで、それに関連した諸概念を取り上げる必要はない。また、本論の当面の目的、すなわち、社会化の過程の直面的側面、という問題関心にとっても、さしあたって重要な関連性はない。本論にとって社会化が相補的な役割期待を構成するところの具体的な行為パターンの習得である、感情的側面のほうが、実際のデータの分析手続きの文脈上、適合的なのである。なぜなら、期待の学習における「感情的側面」を、一旦保留することで、具体的なデータ分析の困難を生じてくる、その観察可能性という困難を回避できるからである。しかし、ここで、期待の内面化、という社会化の概念が、社会秩序の問題に関連づけて、その最も重要な局面であると考えられていることを確認しておく必要がある。というのは、後の章で取り上げられる、エスノメソドロジーにおいては、安定した社会秩序を、制度化された価値規範の内面化によらずに記述しようとする問題関心を持っているからである。

もっとも、Parsons にとっては、制度化された規範の内面化は、秩序ある社会的相互行為の達成をもたらす、最も重要なものであるにしても、唯一の局面ではない。安定した相互行為を達成するための、単なる技術的な関心から、その規範を受け入れる場合も存在する。彼は、これを「道具的関心」と名付けている⁽⁷⁾。つまり、他者との相互行為をうまく処理して、相補的な役割期待を達成するに導く知識としての、共有された規範に対する関心である。しかし、Parsons においては、規範とは、行為者とは独立に存在して、行為者の選択を規制するものであるから、「道具的関心」に基づく規範の受け入れも、その規範がパーソナリティの一部になっていない、という意味で内面化と異なるだけで、行為者がそれに同調することを要求する、命令的なものであることに変わりはない。

(2-3. 相互主観性の問題)

一方、社会の安定性を達成するところの、相補的な役割期待の相互行為は、行為者間のコミュニケーションの秩序を前提としなければならない。相補的な役割期待が安定するということは、その行為が、他者の期待する状況で期待する目的を達成するように、行為者がふるまうようになる、ということである。それぞれの行為は、それぞれの行為者の持つ知識を前提としていたので、行為者が他者の期待に答えるべく行為するには、他者の期待する状況と期待する目的に関する他者による言語表現が意味するところのものと、同一の意味を理解しなければならないことになる。また、その期待が、共有された規範として制度化されている場合には、その状況で行為する双方が、その状況での選択を規制する規範の言語表現に関して、同じ意味を理解していなければならないことも、同様である。これが、前節で簡単に指摘しておくことに留めておいた、行為の準拠枠における、行為理解の問題なのである。相互行為の局面では、とくにそれは、「相互主観性の問題」と呼ばれるものである。Parsons の体系においては、この相互主観性の問題、あるいは、他者の行為の理解の問題は、あくまで、安定した相互行為を達成するための前提条件として想定されているにすぎない。

「共通の記号の体系を通じてのコミュニケーションは、期待のこの相互性ないし相補性の前提条件である。他者に関われている分かれ道の一つの選択は、二つの点である程度の安定性を持つ必要がある。一つは、他者が行う選択の可能性が、実際には制限されていないということであり、他は、これらの選択が自我にとってほぼ一定の意味をもたねばならない、ということだ。この安定性が生まれるためには、選択が所与の状況の個別性を超えて一般化することが前提条件だ。なぜなら、状況に参加する自我と他者は、ともにたえず変わってゆき、二つの時点において具体的に同一であることは決してないからである。このような一般化が起こり、行為、身振り、ないし記号が自我と他者とによって多少とも同じ意味をもつとき、両者の間には共通の文化があって、これによって相互作用が媒介されているのだ、と行ってよかろう。」⁽⁸⁾

安定した相互行為を媒介とするところの、このような記号体系の特性は、明らかに、行為の合理性を規定するところの、科学的に妥当な知識に関連している。行為の準拠枠においては、行為者の持つ知識は、科学的知識をその妥当性の規準としていた。行為者の目的を適切に達成するためには、その手段の適切な選択を可能にするところの、経験的に真なる知識を持っていなければならない。それは、行為の対象が、他者であるような、相互行為においても事情は同じである。相手の役割期待に答えるためには、相手の期待や規範的

志向、その適切な実現に適合的な手段選択といったものに関する、経験的に妥当な知識を持っていることが必要なのである。ここでは、行為者は、自分も含めた人間の、感情的側面も包み込んだ、様々な志向性と、それに関連するところの、目的—手段関係、なおかつ、社会的に制度化された規範、といったものの「科学者」であることが必要なのである。ここで言う「科学者」とは、本論で言うそれとは異なる。あくまで、Parsons が、行為者の知識の質を想定する場合に、引き合いにだされるところの「科学的知識」の運用者という意味に過ぎない。

Parsons の理論では、社会化過程で学習されるものは、その行為者の知識という側面においては、安定した相互行為を遂行するのに必要な、自分を含めた行為者の、規範的要素、目的、選択規準としての制度化された規範、状況、条件、手段、といったものに関する、「客観的表現」とその運用である、ということになるであろう。ここで「客観的表現」という概念は、第二章で定義したような意味で用いられている。

3. 社会化の過程とは何か

社会化概念の基本的な定式化と、それに関連性を持つ諸問題の検討を終えたところで、今度は、その社会化が、どのような過程で成立していくのか、という問題を、理論的に規定しておかなければならない。というのは、社会化の概念規定は、社会化が成立している状態の考察から行われているから、実際に、社会化の過程を観察し、記述するには、十分でないからである。社会化の過程に関しても、Parsons は、実に緻密な概念図式を提出している。しかし、ここでも、そういった図式のなかで、特に、行為の準拠枠と直接的に関連性を持つ部分にのみ関心を払うに過ぎない。この理由については、社会化の概念規定に関連する諸命題の抽出の作業をするなかで、すでに述べておいたことと同じ事情を背景にしている。

(3-1. 相互行為としての社会化の過程)

社会化の概念は、役割期待の学習であったが、その学習が行われる過程とは、一体どのようなものなのであろうか。さらに、その学習過程は、どのようなものから構成されているのであろうか。

「学習過程が、相補的な役割を演じている相互行為過程の肝要な一環であるばあいには、社会化のメカニズムは作用しないと仮定される。そこで、社会化の担い手 (socializing agents) だけでなく、社会化されるものもまた、役割行為をおこなっていると考え

なければならない。おそらく誕生した瞬間には、幼児はそうしてはいない。しかしほとんどすぐさま、ある役割がかれに帰属される。この役割は、かれの行動についての期待を含んでいるのである。幼児にたいする成人の行動いかんは純粹に物的な客体にたいする成人の行動と同一ではなく、かれの行動の出方次第となり、またたく間にかれの期待であると解釈されるものに依存することになる。たとえば、“赤ん坊は授乳されることを期待している”。この相互行為の相互性が確立しているときにのみ、社会化過程について語ることができるのである。幼児のまったくの身体の世話だけでは幼児が役割をもたないし、単に操作の受動的客体にすぎない。そういうことは考えられるにしても、それでは社会化ではない。」⁽⁹⁾

ここでは、役割期待の学習過程、言い換えれば、社会化の過程が、それ自体、相補的な役割を演ずることによって安定している相互行為過程にほかならないことが主張されているのである。Parsons にとっての学習過程とは、最初から、相互行為過程として措定されている点に注意する必要がある。この点は、重要である。というのは、社会化過程が、一つの相互行為過程である以上、社会学が、社会現象の基本的現象として、相互行為を記述するのと同じ関心で、社会化過程を記述することが、理論的に正当化されるからである。社会化過程は、このようにして、それ自体、社会的現象なのである。

こういったことは、さらに言えば、社会化過程を構成している単位は、それ自体、安定した相互行為を構成しているところの社会的行為である、ということの意味している。したがって、社会化過程の記述にあたっては、行為の準拠枠で措定されていた諸要素が同様に適用可能であることが保証されるのである。第二章で試みた、テスト場面における、教師の行為の、準拠枠に沿った記述は、こういった理論的文脈があってはじめて正当化されるのである。実際の授業を遂行している教師の行為が、一つの社会的行為であり、なおかつ、それが社会化過程を構成する社会的行為として、行為の準拠枠を等しく適用して、記述していくことが可能な、社会学の対象としての「教師の行為」にほかならないことこそ、本論の研究対象の基本的な定式化なのである。

(3-2. 緊張の調整過程としての社会化)

しかし、そういった社会的相互行為一般との共通点だけでは、社会化過程の定式化としては、まだ不十分である。それに加えて、社会化過程が独自に持つ、相互行為上の特性が措定されなければならないのである。

社会化過程を、本質的に相互行為過程として措定すると、次のようなことを考えなければならない。確かに、社会化の過程は、安定した相互行為であるかもしれないが、役割期

待の学習過程にある行為者は、その期待が指定する行為から逸脱する傾向があることを認めなければならない。社会化する側は、社会化される側のそういった逸脱傾向を、なんとか修正して、期待どおりの行為を習得させようとするであろう。しかし、完全な習得がなされるまでは、社会化される行為者の絶えざる逸脱行為と、社会化する側の期待との間で、緊張関係が断続するはずである。このことは、ちょうど、安定した社会が、そこから逸脱する行為を統制する場合の問題と、同じ種類の問題なのである。安定した社会であっても、その成員の行為には、常に逸脱の可能性があり、安定した社会が指定する規範と逸脱行為との間に、やはり、緊張関係が断続するのである。このことから、「社会化の過程と社会統制の過程には非常に親密な関係がみられる」⁽¹⁰⁾のである。

「これら二組の過程の関係を解く鍵は、社会化も社会統制も一つの観点からみれば、緊張 (strains) にたいする調整 (adjustment) の過程にほかならないという事実のなかにあるとってよい。」⁽¹¹⁾

この認識は、本論における社会化の過程に対する特徴づけの、基本となるものである。第一章で挙げた、テスト場面を例に考えてみよう。その場面では、子供は、まだ十分に、テストを受ける、という一つの期待された行為を習得していないので、彼等は、しばしば、その期待から外れた行為をする傾向が見られるであろう。一方で教師は、テストを受ける場合の望ましい態度を子供に躰けようとしている。ここに、教師の期待と、そこから逸脱する傾向にある子供の行為との間に、ある種の緊張関係が成立する、と十分に考えられるであろう。また、子供は、テストを受ける場合の望ましい態度を学習することが必要なだけでなく、テストを受けることを、自分の行為の目的として、彼等自身の感情的側面を含み込んだ形で、「内面化」する必要がある。つまり、テストを「真剣に」受けなければならないのであって、「嫌々ながら」受けるのであれば、テストの躰としては、不十分なのである。こういった事情を背景に、教師は、子供との緊張関係を、何らかの方法で、調整する試みをしなければならない。その調整は、実際に子供達にテストの時の態度を習得させることで完了するかもしれない。また、必ずしも、テストの態度の習得が完全に行われていなくとも、何らかの「妥協」によって、緊張が調整されるかもしれない。

また、こういった緊張関係は、教師にとってだけでなく、子供達にとっても言えることである。自分達の素朴な欲求で行動したがる子供にとって、教師の面倒な躰は、自分達の欲求の障害であり、それゆえに、教師の躰の試みは、彼等にとっては、緊張の原因となっているとも考えられる。すると、子供の方も、この緊張関係をなんとか調整しようとするであろう。その調整は、教師の躰に素直に従うことで完了するかもしれない。しかし、必ずしもそうとはかぎらない。教師の躰の試みをうまくはぐらかしたり、駄々をこねて教師

を諦めさせたりすることによってその緊張状態から抜け出ようとするかもしれない。しかし、その場合でも、それは一つの緊張関係の調整過程なのである。

このように、社会化の過程を、緊張の調整過程と捉えると、その過程が適正な社会化過程であるかどうかにかかわりなく、その独自の特性を記述することが可能になる。その意味では、この把握の仕方は、十分に適用範囲が広いものである、ということが出来るだろう。このようなわけで、本論では、この社会化過程の特徴づけを、社会化過程の基本命題の一つに加えることにしようと思うのである。

(3-3. 学習過程としての社会化の諸相)

社会化過程が基本的に、緊張の調整過程であるといっても、そのような過程は、一方で一つの学習過程であることにはかわりはない。この「学習過程」という概念は、社会化される側の観点からみた社会化過程に言及するものである。その観点からみた場合、社会過程に含まれる学習には、どのような諸側面が存在するのであろうか。Parsons は、この問題を、弁別と般化という、心理学的な認知メカニズムを背景にして、五つの「学習メカニズム」を提起することで答えている。それらを以下に列挙してみよう。⁽¹²⁾

(1) 「強化—消去 (reinforcement-extinction)」——これは、ある行為の結果が、その行為者の持つ欲求を満足させるようなものである場合、その行為は繰り返される傾向があり、逆にその行為の結果が、行為者の欲求を剝奪するように働くと、その行為は消滅する傾向にある、という法則に言及する概念である。

(2) 「禁止 (inhibition)」——これは、一定の欲求の充足の機会に直面しているにも関わらず、その充足のための行為を思い止まることを学習する過程に言及する概念である。子供にとっては、社会的に共有された、望ましい行為は、彼の持つ古い欲求充足のパターンにとって代わるべき、新しい行為パターンである。したがって、その学習には、古い、望ましくない行為パターンの実行をさしひかえることを学習する、という局面が含まれるのである。

(3) 「代償 (substitution)」——古い行為パターンがもたらしていた、欲求の充足と多少とも同様のことが、新しい行為パターンによっても満たされることを学習する過程である。Parsons の言い方では、行為のある客体から他の客体へ「カセクシス (好悪に基づく志向性)」を移す過程である。

(4) 「模倣 (imitation)」——これは、社会がすでに保有している文化の様々な知識、技術、シンボル体系といったものを、相互行為過程で、他者から受け継ぐ過程に言及する概念である。

(5) 「同一化 (identification)」——模倣においては、模倣すべき「モデル」が存在している。そのモデルは、文化の項目として、その社会において、様々な価値を付与されている。そういったモデルが持つ価値を受け継ぎ、「内面化」する過程に言及する概念である。

緊張の調整過程は、それが適切な社会化の進展であろうがなかろうが、それを社会化の過程として記述することを可能にする把握方法であったが、こういった学習の諸相は、そのなかで、とくに、適切な社会化過程が行われている場合の、相互行為過程における、社会化される側の観点を記述することを可能にする。たとえば、最初の三つのメカニズムによって、適切な学習過程を次のように記述することができる。

「もっとも一般的にいえば、学習の“進展”は、第一に、少なくとも動機づけの消去を防止するのに十分な強化を、第二に、新しい指向を妨げる欲求性向を禁止する能力を、第三に、新しい客体を受け入れ代償する能力をそれぞれ意味している。」⁽¹³⁾

〔3-4. 社会統制の過程としての社会化の諸相〕

社会化の過程が、緊張の調整過程である、という認識は、すでに述べたように、社会化過程と社会的統制過程の類似性に注目することによって出てきたものである。社会統制過程は、社会化過程において、特に、社会化する側の観点からみた諸側面に言及する。この場合は、学習過程の諸相とはまた違った概念図式が必要となる。Parsons は、この過程を記述するのに、心理療法の過程を記述する概念を利用して、四つの社会的統制の位相を提起している。⁽¹⁴⁾

(1) 「支持 (support)」——これは、社会化される側が、社会規範から逸脱してしまっている場合に生ずる緊張関係ゆえの、攻撃的、破壊的な行為に走ることをないように、社会化する側が、彼に対して、一種の安心感を与え、逸脱状態のなかで、何らかの安全を保障してやるメカニズムのことを意味している。

(2) 「許容 (permissiveness)」——これは、社会化される側が、社会規範から逸脱している時、その逸脱が、ほかならぬ社会規範に同調しようとして、努力しているがゆえに逸脱しているのだ、というふうに、社会化する側が、社会化される側の逸脱を認めてやるメカニズムに言及している。つまり、その逸脱が、多少とも当然のことである、というように認識してやる態度のことである。

(3) 「相互作用の拒否 (denial of reciprocity)」——これは、逸脱状況ゆえの緊

張にさらされているなかで、社会化される側の持っている何らかの期待に対して、社会化する側が、それに応ずることを拒否するメカニズムに言及する概念である。

(4) 「報酬の操作 (manipulation of rewards)」——以上のような諸側面は、社会的統制過程で、社会化する側が、多少とも意図的に操作するものである。こういった操作は、主として、社会的な「関係」の操作として機能するであろう。以上のような三つの諸側面の操作は、それぞれ、社会関係的な報酬の操作として考えることができるであろう。なぜなら、支持や認容、相互作用といったものは、それぞれ、愛情、容認、人格的な尊重といった局面を必然的に含む過程であり、さらにそれらは、社会的関係上の報酬と考えられるからである。また、関係的報酬の操作には、コミュニケーションの操作も含まれている。

学習過程を記述する諸概念に比べると、社会的統制過程を記述する、以上のような概念は、多分に社会的相互関係の質に言及する度合が強くなっている。またそれらは、社会的相互行為の基本的な性格である、相補的な期待の充足、という側面に密接に関係しているのである。こういった社会的統制は、緊張の調整過程で、様々に試みられるものであり、それ自体、社会的相互行為であるのは、改めて確認する必要もないであろう。これは、学習過程における場合と、事情は同様である。したがって、そこに関与する個々の行為に関連する諸特性は、一貫して、行為の準拠枠から導き出されることに注意すべきである。

〔3-5. 社会化過程における行為者の知識〕

ここで確認しておきたいことは、以上のような、学習過程、あるいは、社会的統制過程に関与する、行為者の持つ知識が、一貫して、客観的表現E₀の集合体として想定されている、ということである。社会的統制過程においても、学習過程においても、その社会的相互行為を媒介しているのは、「合理的行為」であり、その合理的行為を可能にしているのは、「合理的」に行為する行為者の持つ、科学的な規準から言って、妥当な知識であるはずである。たとえば、学習過程において、禁止というメカニズムが成立する過程には、ある欲求がある行為によって充足されることを記述しているE₀を、学習者が思念できることを想定している。また、同一化のメカニズムでは、ある文化的なモデルが、社会によって何らかの価値を付与されていることを記述しているE₀を、学習者が思念できることを想定しているのである。このようなことは、社会的統制過程においても同様である。社会化される側が、ある規範から逸脱していることを記述するE₀、それゆえに何らかの緊張や不安を彼が感じていることを間違いなく記述しているはずのE₀、その彼が緊張のなかで他者に対して持つ期待に関するE₀、こういったものが、これら社会化の過程を媒介

している、と想定されているのである。これは、こういった過程を記述するにあたって、その基礎に横たわっている行為の準拠枠における、行為者の知識の問題に、なんら変更が加えられていないことから、当然帰結するものである。

(3-6. 社会化過程の基本命題)

以上のような社会化過程の基本的な概念図式をもとに、特にそれを媒介する行為者の知識を考慮した、社会化過程の基本命題を以下のように、定式化しておこう。

(1) 社会化過程とは、それに関与する、行為者によって思念された客観的表現の、合理的な運用によって、達成されるところのものである。

(2) 社会化過程の具体的遂行とは、そういった達成の過程を構成する社会的相互行為そのものである。

(3) 社会化過程のそういった達成は、それを構成するところの社会的相互行為のどのような合理的特性のもとに、いかにして行われるのか？

この三つの定式化は、Parsons の社会化理論を、具体的なデータ分析の局面に適用する場合に、顕在的にであれ、潜在的にであれ、想定されるはずのものである。この定式化は、「社会化過程」という概念にのみ適用されるのではなく、それを構成しているところの、学習過程や、社会的統制過程を記述する諸概念にも同様に適用可能である。

もっとも、この定式化は、以下の諸章で、エスノメソドロジーによる、Parsons の行為の準拠枠の検討を経て、修正されることになる。

注

- (1) Parsons, T., The Social System, (Free Press, 1951), 佐藤訳「社会体系論」青木書店。1974年。p.31.
- (2) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.209.
- (3) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.32.
- (4) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.209.
- (5) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.44.
- (6) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.43.
- (7) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.43.
- (8) Parsons, T. et.al., Toward a General Theory of Action, (Harvard

University Press, 1954), 永井他訳「行為の総合理論をめざして」日本評論社。
昭和35年。p.167.

- (9) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.213.
- (10) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.298.
- (11) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.298.
- (12) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.213 ~215.
- (13) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.214.
- (14) Parsons, T., (1951), 前掲訳書。p.299 ~301.

Parsons, T. & Bales, R.F., Family : Sozialization and Interaction
process, (Routledge and Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳「核家族と子どもの
社会化」黎明書房, 昭和45年。上巻。67頁~。

第四章 社会学における社会化研究の実際と記述の問題

さて、前章で述べたような、Parsons の行為の理論を背景にした、社会化のに対する考え方は、実際には、どのような実証的な研究として継承されているのであろうか。そして、その研究方法には、どのような特性が存在するのであろうか。この章では、これらの点を検討しようと思う。

すでに述べたように、Parsons の社会化理論は、一つの相互行為過程として措定されている。彼は、この過程を記述するために、Bales, R.F. らによって提起された、課題遂行を指向する集団の、行為パターンの時間的な変化に関する諸位相 (phases) と、彼自身による社会的統制過程の四つの諸位相を結びつけたうえで、それらを、Freud, S. による、心理—性的発達位相の概念に統合した、概念図式を利用していることは広く知られている。さらに、心理—性的発達の移行に関して、それぞれに位相が対応している。すなわち、「誕生」から「口唇依存」への移行には、「口唇危機」という位相が、「口唇依存」から「愛着」への移行には、「肛門位相」が、「愛着」から「潜在期」の移行には、「エディプス位相」が、「潜在期」から「成熟」の移行には、「青年期」がそれぞれ対応しているとされる⁽¹⁾。

このような位相の系列としての社会化の過程という考え方から出発して、Parsons は、社会化の過程に関して、実に精緻な理論体系を作り上げている。さて、ここでの問題は、こういった過程を実際に実証するには、どうしたらよいか、という点である。また、いままで、こういった過程は、どのようにして実証されてきたのか、という問題がある。以下に検討するのは、Bales の相互作用分析を利用して、Parsons の社会化過程に関する理論を、家族関係に焦点を合わせて実証した研究例である。この事例は、Parsons の社会化理論を最も直接的に検証しようとした、ほとんど唯一の研究であると同時に、そこで採用されている方法論が、従来の社会学における実証的研究の手続きから見て典型的であるという点で、代表的な研究である。この研究を素材として、従来の社会学における、社会化研究が持つ記述の問題を検討する出発点にしようと思う。

1. 相互行為のカテゴリーと操作的定義の問題

佐藤(1970)は、Bales の相互作用分析を応用して、実際の家庭での親子関係を社会化過程として記述しようとした。彼女の問題意識は、二つあり、一つは、社会化の位相系列を実際に実証する関心と、パーソナリティの構造分化という、Parsons の社会化理論で位相変化と並ぶ、もうひとつの重要な局面を実証することであった。本論では、問題関心として、社会化過程の記述の問題に限って論じているので、彼女の問題設定の第一の部分をと

りあげて、その方法論的な特性を検討しようと思う。それは、結果的には、Bales の方法の検討であり、ひいては、従来の社会学における相互行為記述の典型的方法の検討につながるものである。

Parsons の社会化理論の中心部分は、すでに述べたような四つの位相系列であるが、それは、L→I→G→A理論として、簡略的に呼ばれることが多い。この、いわゆるL→I→G→A理論の実証的な記述に関して、佐藤は、次のように問題を設定している。

「このような社会化過程における位相変化の問題は、実際の家族ではどのような形で表れているのであろうか。子ども自身の発達過程で、L→I→G→Aの変化に相当するものが具体的に把握できるだろうか。また日常の親子関係において、L→I→G→Aの意味内容に相当する変化がみられるのであろうか。」⁽²⁾

この問題意識に答えるために、この研究では、投影的手法を用いて、親と子どもが会話をしている絵に、具体的な応答を書かせ、それをBales の相互作用分析の方法に基づいてカテゴリー化するという方法が採られている。

「まづ、家族の中で親と子の接触が行われる最も一般的な場面（食事、勉強、手つだいなど）を六つとりあげ、子どもから親へ働きかけを行っている状況を設定した。子どもの発言は、ベールズによる相互作用分析のカテゴリーのうち、今回は〔7〕から〔12〕までの六つのカテゴリーにそれぞれ該当するようにして、刺激語を定めた。これを親と子に相当するあいまいな人物画で示し、被調査者に子どもの発言に対応する親のコトバを余白に書き入れてもらうのである。」⁽³⁾

この場合の刺激語とそれに対応するカテゴリーは、以下のようなものである。

- 「お母さんどこに行くの」——〔7〕方向づけを求める
- 「今日は友だちとけんかしちゃった」——〔8〕評価を求める
- 「お金をすこしちょうだい」——〔9〕提案を求める
- 「もう勉強したくない」——〔10〕不同意を求める
- 「このおかずいやだな」——〔11〕緊張を示す
- 「てつだうのはいやだ」——〔12〕敵意を示す

このような刺激語に対して得られた反応を、また、同様なBales による相互作用分析のカテゴリーに分類するのである。カテゴリー分析の具体例としてこの研究が挙げている例

は、たとえば「このおかずいやだな」（緊張を示す〔11〕）に対して、「どうして？」という反応は（方向づけを求める〔7〕）、「好ききらいというのはいい子かな？」（評価を求める〔8〕）、「だめよ」「たべなさい」「好ききらいはダメ」（不同意を示す〔10〕）、「こまったわね」（緊張を示す〔12〕）、「もうあげません」「何てことなの！」（敵意を示す〔12〕）などといったものであった。

「評定の信頼性については、ベールズの直接観察の場合は、二人の評定者による一致度が50%を越えていれば容認しうるとされているが、われわれの文章による評定の場合には、検定の結果、すでに95%レベルでの信頼性が認められている。」⁽⁴⁾

以上のようなカテゴリー化の手続きによる評定を統計的に処理することによって、その比率の比較に基づき、相互作用の特徴が記述されることになる。この手続きの具体的な結果についてはここでは関心がない。ここでの問題は、以上のような手続きに含まれている方法論上の特性である。

まず第一に、この研究は、家族内の相互行為を直接に観察しているのではない。この方法は、それを、刺激語に対する反応を、言葉で表現させ、その言葉をもって、実際の相互行為の記述に代用させているのである。この方法は、この研究で用いられている投影法の一つにのみあてはまるのではなく、社会調査法一般に広くみとめられる特性であることは、あらためて確認する必要もないであろう。しかし、Bales のもともとの研究においては、相互作用過程の直接的な観察を行っているのであるから、この間接的な方法をもって、従来の相互作用分析の本質と見るわけには行かない。

問題は、直接にであれ、間接にであれ、相互作用を分析する場合に使用されるカテゴリーの設定の仕方に存在する。これらカテゴリーは、実際の相互作用の観察に先立って設定されているものである。つまり、実際の相互作用の過程は、このカテゴリーによって観察される、という言い方よりは、これらカテゴリーによって「測定される」と言ったほうがより事の本質を捉えていると思われるのである。この方法は、いわゆる、相互作用の操作的定義にはほかならないと考えていいだろう。すなわち、実際の相互作用を客観的な意味を持つカテゴリーで厳密に記述するためには、その記述に使用されるカテゴリーを、その使用に先立って、はっきり定義しなければならない、という実証主義的な方法論からでてくる考え方である。これは、それ自体として、非常に重要で、かつ尊重されるべき方法であるし、実際、相互作用の記述に止まらず、社会的現象一般の、科学的な記述を行おうとする場合には、避けて通ることができない手続きである。

社会的な相互作用、あるいは相互行為の記述に、それに使用されるカテゴリーの操作的定義が不可避である理由は、単に科学的方法論一般の常識からだけでなく、Parsons の行

為の準拠枠の持つ特性からも当然でてくる事情なのである。先に行為ユニットを構成する単位が、物理学の時空間の概念に類推されることを述べた。時空間は、それ自体としてただちに観察可能な実体とむすびついているのではなく、それらは、何らかの方法で「測定」されることによって、記述されるものである。それと同じことが、行為の準拠枠に登場する諸要素にもあてはまるのである。ある行為が「敵意を示す」というカテゴリーに属するかどうかは、「敵意を示す」という行為を構成する諸要素、すなわち、その行為が何を目的として、どういった手段で、どのような規範を背景に、どういった状況の条件のもとに行われるかに関して、厳密な操作的な定義によるカテゴリー設定をしたうえで、具体的に観察される行為の事例に対応させなければならないのである。

Parsons の行為の準拠枠に基づくこのような記述の要請は、完全に正しいものである。この観点にたつて、上述の研究をみるならば、そこで行われている操作的な定義は、「敵意を示す」というカテゴリーと、その刺激語、そして得られた反応語との間の対応づけに関することに止まっていることが判るであろう。そこでは、そもそも「敵意を示す」という行為が、行為の準拠枠の観点からみてどういった諸要素の明確な規定のうえにたつて使用されるべきなのか、という基本的な問題の解決のうえに、具体的な言語表現と対応づけられているわけではない。そこには、評定の信頼性という操作的な手続きによる基盤はあるが、行為の諸要素の記述に関する操作的な手続きによる基盤が明示されていない。すなわち、「てつだうのはいやだ」「もうあげません」「何てこというの!」といった具体的な言語表現で示されている具体的な行為が、そもそもなぜ「敵意を示す」行為としてカテゴリー化されるのか、という疑問に方法論上の具体的な手続きとして、その根拠が示されていないのである。

このような事情があるために、この研究手続きに関して、以下のような問題点が指摘されることになる。第一に、回答者が刺激語を見て思い浮かべる相互作用場面と、調査者がそれを分類するカテゴリーが、一致しているかどうか、という疑問がある。行為の準拠枠によれば、その行為の記述とは、その行為者の観点を考慮した記述でなければならないはずであった。この調査手続きで重要なことは、刺激語と、それへの反応として得られた言葉は、回答者にも、調査者にも同一の意味をもっている、という仮定が存在している、という点である。これは、前章でのべた、行為の準拠枠に関する、合理性の問題と、相互主観性の問題に密接に関連することである。すなわち、行為者の観点と、研究者のその理解は、それが合理的な行為であるかぎり一致するはずだ、という考え方が、ここで具体的な研究手続きに実現されているのである。一方、相互行為を安定させる先行要件として、共通のシンボル体系、すなわち、言語を仮定し、その言語が相互行為の安定性を達成するためには、それらが、多少とも同じ意味を持つ、という想定が、この手続きにも反映しているのである。

このような問題から、この研究手続きをさらに検討してみよう。家庭内での相互作用が、このように言語反応によってカテゴリー化されてしまうと、子どもの側独自の相互作用への関与の仕方が、隠されてしまう危険がある。というのは、子どもの発言が、大人の設定したカテゴリーで分類されてしまい、その分類が、子どもの発言に対する子ども自身の観点からの意味づけと一致するかどうか判らないからである。

一方、子どもや親が、その言葉を発するとき、どういう言い方をしたり、どういう表情をしたりするのか、という点は、実際の相互行為では、言葉とともに重要な意味をもつが、Bales のカテゴリーは、そういったものとの結びつきを考慮に入れたうえでの定義かどうかははっきりしない。

Bales の相互作用分析は、従来の意味での、十分に科学的な研究であったことは認めなければならない。さらに、その成果に基づく佐藤の研究も、Parsons の社会化過程の実証的研究という意図に十分に答える手続きに沿った、それ自体としては適切な研究であることも否定するわけにはいかない。そして、実際、このような考え方で、ほとんどの社会学的な実証研究が行われてきたのであった。しかし、決定的な問題は、その研究で使用するカテゴリーを操作的に使用するとき、そもそもの行為の準拠枠で指定されている諸要素に関する、厳密な定式化から出発することをせずに、常識的な通念に訴えて、それを省略していることなのである。すなわち、操作的定義という極めて科学的な手続きであるはずのものを、社会的な相互行為の具体的な実証化という場面で実際に行う時に、行為の理解に関する常識的な見解の一致という異質な仮定が入り込んでいるのである。奇妙な言い方になるが、従来の社会化研究の実証的研究においては、そこで用いられる科学的な用語の操作的な定義が、本論で言う「報告者」の態度で行われていた、ということになるわけである。これが、社会学における記述の問題の発端である。

以上で取り上げたような、従来の、社会化の実証的研究に関心を持ってきた研究者たちが採ってきた方法論的な態度の特性を簡素にまとめると以下のようなになるであろう。

「彼等は、日常生活の現象は彼等の研究に先だって、彼等自身によって定義された、明確な意味をもつ（科学的な）カテゴリーのみで研究できるし、研究すべきである、と考えた。彼等は、これらのカテゴリーが、日常生活をする人々の常識的なカテゴリーとは独立であり、かつ対立すべきものであると考えた。彼等は、研究の成果が真か偽かを決定する方法についてのすべての決断は、日常生活の現象の研究に先立って行われ得るし、行われるべきである、と考えた。」⁽⁵⁾

明らかに、Parsons の社会化理論でいうところの、社会化の過程は、日常生活の現象として考えられている。そこでは、心理学におけるような、特別の学習状況を設定して、そ

ここで見られる行為の変化にのみ注目するようなものではなく、そういう局面を一つの位相として含みこんだ、総合的な過程の記述が意図されている。したがって、彼の社会化過程のL G I A理論は、日常的なほとんどすべての相互行為の局面を記述できるはずのものである。その記述は、言うまでもなく、科学的なカテゴリーを使用して行われるべきであり、そのカテゴリーの意味は、科学者によって、常識的なカテゴリーとは独立に定義される厳密なものでなければならない。ここまではよいのである。しかし、問題は、その定義、あるいは、そのカテゴリーによる記述の当否について、日常生活の現象の研究の基礎づけなしに、研究者たちが判断できるし、実際そうしてきた、という点なのである。なぜそのようなことが可能であったのだろうか。その理由は、Parsonsの行為の理論そのものの特性に潜んでいる。このことを、社会学の内部からの問題関心として、理論的に特徴づけるのが次節の目的である。

2. 認知的一致の仮定

Wilsonは、現代社会学における行為の理論において、互いに対照的な二つの考え方を区別し、それぞれに、「規範的パラダイム」「解釈的パラダイム」という名称を与えた。彼は、規範的パラダイムの例として、Parsonsの行為の理論や、オペラント心理学などをあげ、それに対して、解釈的パラダイムの例としては、シンボリック相互作用論やエスノメソドロジーなどを挙げている。彼は、それぞれの理論に内在する、社会的行為に関する理論的な特性と、それに関連した方法論上の態度を抽出している。ここでは、Parsonsの行為理論について、「規範的パラダイム」という特徴づけは、いかなることを主張しているのかを検討する。

Wilsonによれば、規範的パラダイムに立つ行為論は、行為を次のように考えるとしている。

「社会学における現代の支配的な理論的アプローチにおいては、一方で行為者は、態度や情感、条件反応、欲求傾向といった、ある獲得された性向(dispositoin)を持っていると考えられており、いま一方では、賞罰によって支えられている個々の期待に従っているものとして考えられている。」⁽⁶⁾

獲得された性向という概念は、行為の準拠枠における規範志向に言及していると考えてよいだろう。そして一方、役割に従う、という概念は、明らかにParsonsの理論における、相補的な役割期待の遂行という安定した相互行為について言及しているものである。第二章で、行為の準拠枠にまつわる様々な論点をあげておいたが、Wilsonによれば、その一つ

であった、相互主観性の問題を、共有されたシンボル、すなわち、言語の共有によって保証されているとする態度こそ、規範的パラダイムの本質的な特性であるという。それを主張するためにまず、獲得された性向や、役割に従う、という考え方が、どういったことを意味しているのかを特定しなければならない。

「シンボルとその意味の共有されたシステムという考えは、規範的パラダイムにおいては特に重要で本質的な位置を占めている。このことは、性向と期待という両方の概念に共通していることが、状況と、その状況の中の行為者との間の安定した連合という点であることを考えてみるならば、はっきりする。性向の場合は、この連合は、特定の状況であるきまった様式で行為者が行動する傾向である。期待の場合は、その連合は、命令的である。個人は、あたえられた状況である特定の方法で行動しなければならない。それが性向であれ期待であれ、そのような連合を“規則”として言及するのが便利であろう。」⁽⁷⁾

規範的なパラダイムでは、行為は、あるきまった仕方で、状況と行動が連合しているところの行動に言及するものであり、その連合の仕方は、それとは独立に命令的に作用する“規則”に支配されている、と考えるのである。そうすると、ある実際に生起する個々の行為は、どのように記述されるのであろうか。ここで、個々の状況をS、行為をA、その連合を(S, A)と表記するならば、次のようなことになる。

「もし特定の規則(S, A)が所与の場合にあてはまるなら、その場合は、行為者にとって状況Sの実例(instance)として認識されねばならないことは明らかである。というのは、もしその場合が、何か他の状況S'の実例として扱われるなら、異なる規則(S', A')が当てはまることになるだろう。同じように、いかなる所与の場合でも、行為者の具体的行為は、行為Aの実例として、あるいは他の行為の実例として認識されねばならない。というのは、そうでないなら、強化や罰といった過程が不可能であることになるからである。それゆえ、行為者は、特定の場合を状況の実例として、具体的な行為を行為の実例として扱う。さらに、もし社会的相互行為が安定したものであるなら、異なる関与者は、状況と行為を、本質的に同じ方法で定義しなければならない。なぜなら、そうでないと、規則がその場合を通じて一貫した相互行為を生み出すように機能しないだろうからである。規範的パラダイムにおいては、この認知的な一致は、文化的に確立されたシンボルと意味の体系を共有している、という仮定によって支えられている。」⁽⁸⁾

この認知的な一致を、行為者同士が日常言語という確立されたシンボル体系を共有していることで達成されている、と想定し、その事実が、相互行為を媒介している点

が、Parsons の行為の理論が、規範的パラダイムであるゆえんなのである。この考え方が、具体的な実証研究において、そこで使用する科学的なカテゴリーの操作的な定義を、常識に訴えることで解決してきた、理論的な根拠だったのである。「てつだうのはいやだ」「何てこというの！」といった行為が、「敵意を示す」行為の実例として、そのカテゴリーに入れることを保証しているのは、それらの表現が、行為者にも、研究者にも、理解できる共通の言語で表現されているという想定によってなのである。また一方で、そのことによって我々は、「お母さんどこに行くの」という表現が、「敵意を示す」カテゴリーに入らない、別の実例であることにも同意できるのである。社会学的な実証研究における、科学的なカテゴリーの操作的な定義を、「報告者」の態度で行う、という一見すると矛盾している事態を、科学的方法として実行可能にしていたのが、日常言語による「認知的な一致の仮定」だったのである。

3. 認知的一致の検討

しかし、実際の日常的な印象でも、我々が使用している言語の意味について、行為者間の理解がおおよそ一致している、という想定は、もっともらしいと思われるだろう。そして、実際、そのように想定しても、日常生活になんら支障はない。それに、我々の言語が、日常生活でなくてはならないものであるし、それによって、我々は、互いにコミュニケーションを行うことができるのであるから、むしろ、認知的な一致は、十分に妥当な考え方なのではないか。こう考えるのも無理からぬことである。この節では、認知的な一致の仮定が、実際、どういった経験的なデータによって批判されるのか、という問題を検討する。それらの批判は、Wilsonの言う、解釈的パラダイムの立場に立つ社会学者の研究成果から出てくるものである。現在では、そのような実証的なデータは広範囲なものになっているが、ここでは、特に子どもが関与しているデータを二例ほど素材にして、この問題を検討してみようと思う。

a. 事例〔1〕 —— まず比較的簡素な例から始めよう。これは、Cicourel, A.V.らが、南カリフォルニアの小学校で行った共同研究の中で、Mehan, H. が取り上げた、読みのテストの分析である。このテストでは、文や語、あるいはパラグラフが、矢の形をした枠の中に書かれており、その矢は、その右どなりの三つの絵を指し示している。子どもは、矢の中に書かれてあることに最もあてはまる絵を選ばなければならない。このような状況のなかで、

「一つの問題は、ぞう、鳥、そして犬の絵を指している矢の中に書かれている“飛ぶ”

という語であった。この問題に対する正しい回答は、鳥である。一年生の多くの回答用紙は、彼等がぞうだけを選んだこと、あるいは、鳥に加えてぞうを選んだことを示していた。Mehan が子ども達に、なぜその答えを選んだのかを聞くと、彼等は、“だって、それは Dumbo なんだもん”と答えた。Dumbo はもちろん、Walt Disney の飛ぶ象であり、テレビを見たり、本を読んでいる子ども達には、飛ぶ動物としてよく知られているものである。」⁽⁹⁾

この事例の意味するところは一体何であろうか。第一に気付くことは、我々が互いに共通の言語を用いて生活しているという事実から、それらの意味について、互いに同じ理解をしていることを単純に仮定できない、という点であろう。「ぞう」が「飛ぶ」動物というカテゴリーに入るか入らないかは、我々が「ぞう」という言葉を共通に使っていることからただちに想定することができない。「ぞう」という語の意味は、前もって決定されているわけではなく、それを定義づける行為者の背景となっている知識、その定義づけを行う状況、といったものによって変化するのである。大人は、「ぞう」という現実の動物を考えているのだが、子どもにとっては、おとぎばなしに出てくる「ぞう」も同様に「ぞう」なのである。こういったことから、この事例では、「飛ぶ」という語の理解をテストしている状況に対して、子どもと大人が、その認知の仕方について、一致しているとは限らないことを示しているのだ、と考えられるであろうし、この事例の最も簡素な理解の仕方として、十分妥当なものであろう。

しかし、次のような反論が出てくる。すなわち、一年生は、まだ、おとぎばなしと現実の区別を理解していないのであって、大人の共有された文化をまだ学習していないに過ぎないのである。一年生が成長して、そのことを学習すれば、結局は、意味の一致が成立するであろう。我々大人の世界では、「ぞう」が「飛ぶ」カテゴリーに入らない、という認識では、一致しているのであって、これでは、認知的な一致の仮定の反証にはならない。まさにそのとおりである。この事例が示しているのは、社会化の途上にある子どもたちが、「飛ぶ」という語の現実的な理解をまだ習得していない、ということであり、これは、否定すべくもないことである。ところが、ここで、認知的な一致の仮定の検討の素材としてこの事例をとりあげた理由は、単に、子どもと大人の認知が一致しない、という事実のデータを示すためではないのである。

規範的パラダイムの特性をもう一度思い出していただきたい。「もし、社会的相互行為が安定したものであるなら、異なる関与者は、状況と行為を、本質的に同じ方法で定義しなければならない」のであった。問題の本質は、この「安定した相互行為では、」という条件である。この事例は、たまたま大人がそれに意味をはっきり設定したテスト状況であったために、「ぞう」の理解について、子ども独自の認知の仕方が表面に登場している。

しかし、同時に、それは、この段階の子どもたちが、普段の生活で母親や友達と相互行為をしているとき、「ぞう」という語について、子どもたちが「飛ぶ」動物にはいるかと思っ
ていても、相互行為が安定して行われていた可能性を示唆しているのである。もし、「ぞうは飛ぶ
ない」という認識の学習が、一貫して行われているとすれば、そもそも、このような、子ども
の理解が生ずるはずがない。一年生が、このテストの時点で、ぞうを「飛ぶ」動物として理
解していたということは、それ以前まで、少なくとも、そういう定義づけで大人と相互行為
をしてきたのであろうし、子どもどうしても、同様であったであろう。さらに、大人は、子
どもに、Walt Disney に出てくる Dumbo を指さして、「ぞうさんがお空を飛んでるね」とい
った発言で、子どもに「ぞう」や「飛ぶ」といった語を呈示してきたことは、十分考えら
れることであろう。

さらに、子どもの「飛ぶぞう」が、Walt Disney の Dumbo である、というふうに、それ
自体として、大変納得のいく説明が子ども自身によって行われている。我々も、それを聞
けば、なるほどと思うであろう。この「なるほど」という感想は、何を物語っているので
あろうか。それは、すなわち、そういう理由で「ぞう」が「飛ぶ」というカテゴリーに入
ると考えても、無理からぬことであり、そう思って、子どもたちが相互に会話をしてい
ても、別に支障はないのであろう、と考えられるからなのである。言い方を換えれば、子
どもの「ぞう」という言葉の理解は、大人の理解はどうあれ、子どもの理解それ自体として、
Parsons の言う意味で、十分「合理的」なのではないか、ということなのである。この事
例の本質は、このように、大人の「合理的な」理解とは、独立の、しかもそれ自体として
「合理的な」理解の存在を示唆している、という点にあり、一方、そういった異質な理解
のまま、「安定した相互行為」が行われていたのではないか、という考えを我々に呼び起
こしてくれる、ということで、重要な意味を持つのである。

b. 事例〔2〕 —— 次の事例は、より学習過程を直接に取り扱ったデータである。事
例〔1〕と同じように、この事例も、Mehan が、今度は、同じ小学校の授業場面を分析し
たものである。それは、用紙に一定の物体を置かせてから、その位置関係を意味する文を
文法的に正しい完全な文で言う、という課題を子ども達にやらせている場面である。そう
いった状況で、

「教師は一貫して、子どもの反応を引き出すために、“Where is the triangle?” のよ
うな質問を用いた。教師は、子ども達に、課題の行動部分で、他の物体に関係づけてどの
ように物体を置いたかを、正しく記述する答えを生み出すことを期待する。答えは、完全
な文の形式でなければならない。」⁽¹⁰⁾

そして子どもは、“The triangle is under the line.”のような反応を期待される。これが正しい完全な文である。そして教師は、一人の生徒がこの形式の文を言うまで質問し続けることになっていた。ところが実際は、この規則は守られていないことがデータに示されているのである。たとえば、

S w : All right, where is the orange worm, Do?

D o : Right there.

S w : OK, tell me where he is.

D o : Under the grass.

S w : OK... (11)

ここでDoという子どもは、指をさして“right there”と答えたが、教師はそれを受け入れず、Doは二回目に、前置詞を含む句で答えている。これは不完全な答えなのに、教師は、次の課題に進んでしまい、結果的にDoのこの不完全な文は受け入れられている。ところが一方では、子どもに種を草の下に書かせた後の、次のような会話の例がある。

S w : Ri, where is the little seed?

Where is the seed?

R i : Under the grass.

S w : Can you say that in a sentence?

The seed is under the grass?

R i : The seed is under the grass seed. (12)

Riは、Doと同じように、一回目には、句で答えているが、Doの場合は違い、教師は、それを見逃さなかった。一人目の子どもの時には句で答えたものが受け入れられ、二番目の子どもの時には、完全な回答を教師は求めている。面白いことに、Riの二回目の答えの最後にある、余計な“seed”を、教師は、無視している。

さらに、紙に書かれてある木の下に赤い花を書かせてから、次のような会話が行われている例がある。

S w : Ci, where is the red flower?

C i : The red flower is under the tree.

(

Hey, that's not red. (13)

ここで、Ciという子どもは、形式的には、完全な文を作っている。ところが、この場合、Ciが書いた花は赤ではなかったのである。つまり、Ciの答えは文法的には正しいのだが、実際的には、正しくないのであった。しかし、この場合、教師は、文法的な側面のみに関心を集めているのである。

これらの諸例は、一体何を意味しているのであろうか。最も直接的な意味づけは、規範的パラダイムの一つの特性である、“規則”に従うものとしての行為、という考え方に対する反証としてこれらの事例を考えることであろう。実際の学習過程では、初めに、その過程を規定する規則、あるいは教授の方法が設定され、それに基づいて子どもに対する教示が行われていくべきものである。少なくともこの事例においては、子どもが完全に正しい文章を言うまで、その子どもに答えを要求し続ける、という規則が前もって明示されている。しかし、実際には、教師の子どもへの対応は、一定しておらず、その時々状況に応じて変わってゆくのである。つまり、ここでは、行為が、単純に、その状況の規則に従って遂行されると想定するわけには行かない、という点が示唆されているのである。

「教師は、おのおのの子どもの答えを、その子どもが答えた時に記録することが不可能なので、教師の注意は、彼女の質問の多数の次元から離れてしまう。それらは、教師の知覚の背景に隠れてしまう。しかし、次の瞬間、教師は、これらの圧力からのがれ、彼女の注意は、彼女の質問にさらに強く集中される。彼女の注意が分割されていない時には、彼女は個々の子どものニーズや誤りに集中することができる。教師の子どもへの評価や批判は、これら状況に根拠づけられたその時その時の教師の注意の移動を考慮しなければならない。」⁽⁴⁾

Mehan 自身によるこれらの事例の意味づけは、直接的には、規則に従う行為が、実際は状況、あるいは文脈によって変化する行為者の注意の移行によって影響される、ということをも主張しており、その意味では、規範的パラダイムにおける、「規則に従う」行為の概念に対立する立場を表明していると言えよう。

しかし、問題は、実際の行為が、状況によって変化する行為者の認知に依存している、という点に止まらない。単に、行為者の状況認知が、行為に影響を与える、ということであれば、Parsons の行為の準拠枠から、行為者は、行為を遂行する状況の諸条件を把握する知識をもっている、という想定を確認しているだけの危険がある。それに、こういった教師の注意の移行は、全体としての学習状況では、ほんの些細なことであり、最終的には、子どもたちは完全な文を習得するであろう。したがって、こういった諸例は、安定した相互行為の単なる誤差として、取り立てて注意する必要がないのではないか、という疑問も

起きるであろう。

問題の本質は、これらの諸例が、前もって設定されていた規則に従っていない、という事実そのものにあるのではない。教師は、その学習状況を支配すべき規則を知っていたことは明らかである。ここまでは、行為の準拠枠に矛盾しない。注意すべきは、その規則を教師が知っているがゆえに、その時々状況に応じて、適宜にその規則を違反している、という点なのである。すなわち、その時々教師の注意の移行は、教師の行為が、その状況を支配する規則についての知識と、その適宜な操作が、実際の行為の条件となっていることを示しているのである。これが、行為の準拠枠における「再帰性の問題」である。これらの事例は、このように、教師の些細なその場しのぎを指摘しているのではなく、行為の準拠枠で説明できない、行為の特性を示唆しているデータとして、理論的に重要なものだったのである。

行為の再帰性問題は、Parsons 的な行為の理論に対して、重大な帰結をもたらすものである。第二章で指摘しておいた通り、行為の準拠枠では、規範的志向と、行為の状況が、互いに独立に措定されていた。それは、規範的志向が、その行為自身の行為の状況に含まれることは決してない、というように特徴づけられていた。したがって、行為の状況における、手段の選択は、安定した相互行為においては、社会的に制度化された規範に同調している、行為者の規範的志向にのみ影響されるはずのものである。しかし、そこでは、行為者が、その状況を支配している制度化された規範についての知識の問題が十分に考慮されてはいなかったのである。Mehan のデータは、明らかに、教師が、学習状況を支配する規則に関する知識を背景に、その適宜な違反を、安定した相互行為達成の手段としている、という事情を示している。安定した相互行為を支配する規則に関する知識を媒介とした、その規則そのものの違反を含む様々な手段によるその規則の達成という、極めて逆説的な局面を、行為の再帰性問題は指摘しているのである。規範的パラダイムにおいて、その特徴に、行為が「規則に従っている」と考える点が挙げられていた。一見当然とも思えるこのような定式化が、実は、規則に従っている行為者自身がその規則に関する知識を適宜に運用できるという局面を、十分に考慮していないという欠陥があったのである。

このような指摘から、次のような問題が出現する。すなわち、行為者が、安定した相互行為を行っている場合、その安定性は、それに参加している行為者の規範的志向が、相補的な期待に同調している、という局面のみによって支えられているのではない。そこでは、その安定性を規制する、制度化された規範、あるいは規則に関する行為者自身の知識の運用が媒介しているのである。このように、安定した相互行為という、基本的な社会秩序が、規範的志向の社会化という側面から記述されるだけでなく、行為者の知識運用の側面から記述される可能性が指摘されるのである。Parsons の行為の理論においては、後者の側面は十分に展開されていなかった。そして、社会秩序と行為者の知識運用の関係こそが、エ

スノメソドロジーの関心となっていたのである。

注

- (1) Parsons, T. & Bales, R.F., Family : Socialization and Interaction Process, (Routledge and Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳『核家族と子どもの社会化』黎明書房, 昭和45年。上巻。67頁～。
- (2) 佐藤カツコ「家族における子どもの社会化に関する一考察——ベールズの相互作用分析による親子関係の分析——『教育社会学研究』第25集, 東洋館, 1970年。147頁。
- (3) 佐藤カツコ、前掲論文。p.148。
- (4) 佐藤カツコ、前掲論文。p.148。
- (5) Douglas, J.D., "Understanding Everyday Life", in Douglas, J.D.(ed.), Understanding Everyday Life, (Aldine, 1970), p.13-14.
- (6) Wilson, T.P., "Conception of Interaction and Forms of Sociological Explanation", American Sociological Review 35, 1970. p.697.
- (7) Wilson, T.P., op.cit., p.699.
- (8) Wilson, T.P., op.cit., p.699.
- (9) Mehan, H. & Wood, H., The Reality of Ethnomethodology, (John Wiley & Sons, 1975), p.38.
- (10) Mehan, H., "Accomplishing classroom lessons", in Cicourel, A.V. et.al. Language Use and School Performance, (Academic Press, 1974), p.88-89.
- (11) Mehan, H., op.cit., p.90.
- (12) Mehan, H., op.cit., p.90.
- (13) Mehan, H., op.cit., p.93.
- (14) Mehan, H., op.cit., p.94.

Parsons の行為の準拠枠においては、行為者が、状況のなかで行為を行う場合に持っているとは仮定されている知識に関して、科学的に妥当な知識とそうでない知識という二分法で考えられているだけであった。そして、行為者の行為の目的の選択、あるいは、目的—手段関係の選択を規定するのは、この科学的に妥当な知識によってか、あるいは、行為者の持つ規範志向（それが、社会的に制度化されているものであれ、個人的なものであれ）のいずれかによってであった。このような、行為者の知識は、行為の準拠枠から、現実の日常生活を営む行為者のがわに、その保有が想定されたものである。しかし、このような科学的な概念図式が適用されるされないに関わらず、行為者の持っている知識が、科学的に妥当な知識を規準にして考えられるものかどうか、という問題が残っている。すなわち、日常生活を普通に営む行為者の持つ知識それ自体の持つ特性が、探究される必要があるのである。この問題は、Schutz, A. によって検討された。

まず、行為者の持つ知識、という問題に関する彼の基本的な考え方を確認しておこうと思う。

「社会学者の観察領域である社会的世界は、その本質からして無構造ではない。すなわち社会的世界は、そのなかで生活し、思考し、行為する人々にとって、或る特定の意味と関連性の構造を有しているのである。それらの人々はこの社会的世界を、日常生活の現実についての一連の常識的な構成概念によって、社会学者に先立ってあらかじめ選定し、解釈している。そしてまさしくこうした諸々の思惟対象こそが、それら人々の行動を決定し、彼等の行為の目標およびその目標を達成するために利用できる手段を規定する。要するにそれら諸々の思惟対象は、彼らがその自然的環境ならびに社会—文化的環境のなかで自らの占める相対的位置を見出すのに役立つ、さらに彼らがそのような環境に対処するのに役立つのである。」⁽¹⁾

この見解は、それ自体として読むと、平凡であたりまえな指摘を行っているように思われるであろう。しかし、これを、Parsons における行為の準拠枠との比較で考えるならば、行為の理論上、重大な主張を行っていることがわかるはずである。すなわち、社会学者が観察の対象にする行為者は、科学者がその行為に、科学的な準拠枠をあてはめて記述する以前に、それとは独立に、常識的な構成概念による、何らかの知識に含まれる思惟対象として、自らの行為の目的、手段、状況のなかでの自分の位置、あるいは、社会的環境のなかでの、自分の役割等々を理解している。また、そういった環境に対して、対処してい

く場合にも、常識的な構成概念による知識が役立っているのである。

このような考えそれ自体は、行為の準拠枠においても暗黙に想定されていたことであった。しかし、日常生活において、行為者が様々に駆使する常識的構成概念が、科学的に妥当な知識を規準に考えられるかどうか、という点でParsons とSchutzは対立するのである。それは、言い換えれば、科学的な行為の「合理性」と、日常的な行為の「合理性」との区別に関する問題なのである。

1. 日常生活における行為の「合理性」

(1-1. 常識的構成概念の基本特性)

それでは、日常生活における常識的な構成概念とは、どのようなものなのであろうか。

「日常の常識的な思考の概念は、具体的な状況それゆえ非常に限定された状況の様ざまな必要性に縛られている。常識的な思考の概念が明快であるというのは、行為者の関心が複雑な状況の説明を必要とする場合にもっぱら限られている。日常的諸活動では、行為者は、諸事実の真の性質とか因果連鎖や自然法則の真の本質を発見するという意図で動いているわけではない。・・・日常的な行為者は、原則的にいて、部分的に理解しているにすぎない自分の日常生活についてはほんの部分的な知識しかもちあわせていない。日常的な行為者の諸命題はそういうわけで適用可能性の範囲が非常に小さく、具体的な状況内に限定されている。それらは、経験世界のできるだけ広い領域に妥当するという目的、すべての科学的思考に共通な原理で形成されているわけではない。」⁽²⁾

しかし、このような特徴づけだけでは十分ではない。確かに日常生活者は、彼の行為を遂行する場合に用いる知識が、科学的に妥当であるとか、真理を表現しているとかいった関心はもちあわせていない。彼の知識は、ただ漠然と信じていることであったり、両親や友人から見聞きして覚えたりしてきたような知識である。こういった知識は、経験的なものであろうし、その知識は、行為者が生きている時代や地域の知識水準に制約されているであろう。しかし、それら知識は、原則的には、科学的な妥当な知識の不完全な段階を示しているのであり、それは、その社会や時代の、頑固な慣習、信念、迷信によって影響されているにすぎない。行為の準拠枠内では、上のような見解に対しては、このような判断を下すであろう。しかし、問題は、そこで止まらない。すなわち、そういった日常の常識的な概念が、科学的に妥当な知識の見地からいって不完全であるのなら、なぜ日常生活を営む行為者は、それらを頑固に使い続けるのであろうか。行為者は、それら知識の不完全

さを知らないのであろうか。それとも、それを知りつつ、やむをえず利用しているのであらうか。

(1-2. 行為者と実際的な関心)

以上のような疑問に対する Schutz の見解は以下のようなになる。

「具体的な行為者自身は、一般に、彼の常識的経験の貯え（対処策の収集、習慣化された信念、希望や恐怖）によればチャンスやリスクとして、ありそうなまたはありそうにない出来事として、あるいは与えられた目的にふさわしい手段としてあらわれることがらを、果たして経験科学で検証できるかできないかという問題として考えない。彼は、行為者として、確実性の探究よりもむしろ自分が常識として持っている予想を実現するチャンスにもっぱら関心を寄せている。彼は自分の判断や結論、それらの諸要素が様々な目的を実現するのに成功し、しかもそれらが現在にいたるまで彼自身の経験や他の人たちの経験のなかでうまくいっているのであれば、それらが真実かどうかという問いにまどわされることはないのである。」⁽³⁾

行為者は、基本的に、彼の行為の目的が実現されることのみに関心があるので、その目的を実現するのに有効である限りにおいて、その知識は彼にとって受け入れられるのである。もっとも、行為者が彼の目的を達成するために用いる手段が適切なものかどうか迷う場合もあるだろう。そういった場合は、専門家に意見をたずねることも考えられる。しかし、その場合でも、彼は、専門家に科学的な命題を要求しているというよりは、彼自身の目的の達成に有用な知識を求めているだけなのである。このように、日常の行為者が、もっぱら、彼自身の目的を実現することに関心があり、そのために利用する知識が、その目的達成、という実際的な効果という規準で用いられるとき、行為者は、「実際的な関心」を持ち、「実際的な知識」を利用して、「実際的に」行為している、といった言い方をしようと思う。

このような見地に立つと、行為の準拠枠において、行為者の行為が、目的実現にとって妥当な選択を行うことを可能にしていた、行為者の持つ知識の質が、改めて問題にされなければならない。言い方を換えれば、目的実現にとって適合的な「合理的行為」の性格づけに関して、Parsons の定式化を再び検討し直す必要が生ずるのである。

(1-3. 日常生活における行為の「合理性」)

そうすると、次のような問題が登場する。行為の合理性が、科学的知識の規準で考えられないとするなら、日常生活における行為者の持つ知識が、「正しい」選択を可能にする、「経験的な」知識であるためには、科学的な知識を生み出す、合理的な思惟の方法、あるいは、具体的な手続きとは別の、何らかの特性を持つはずである。その特性とはどのようなものであるのか。このような問題に答えなければならない。率直に言うなら、日常生活を営む行為者が、常識的構成概念を用いて行う、実際的な思惟には、どのような「合理性」が存在するのであろうか、という問題である。

Garfinkel, H. は、Schutzの研究⁽⁴⁾に依拠する形で、「合理的行為」一般について、いくつかの特性を列挙している⁽⁵⁾。ここではそれを利用して、行為の合理性問題を検討してみよう。以下の諸特性は、日常生活において、「合理的」という言葉がしばしば適用される局面を抽出しているものである。

(1) カテゴリー化と比較 (Categorizing and comparing) —— 行為者はしばしば、異なる二つの状況を比較して、適正な選択を行おうとする。彼が、異なる状況を比較する、ということは、個々の状況を、ある類型的な状況の事例として取り扱うことと同じ意味である。合理性という概念は、行為者がこういった比較を行うという事実あるいは、行為者がそういった比較に関心を持つ、ということをして指して用いられることがある。そこでは、そのカテゴリー化や比較が、科学的に厳密であるかどうかは問題とはならない。

(2) 誤謬の容認 (Tolerable error) —— 行為者の持つ知識は、他の行為者と比較して、より事実に適合していることがある。その程度の違い、という点で、ある行為者は他の行為者と比較して合理的であることができる。ある人物の方が、ある事柄に対して、より詳しく知っていることがあるし、そういう人物がいることを、我々はしばしば期待して、その人物に意見を求めることがある。その場合、我々が、その人物よりも、当面の関心事について、間違った知識を持ったままかもしれない。当面の関心事の「専門家」から見れば、我々のそうした「誤謬」は無理からぬことであるし、我々もそう思っている。

(3) 「手段」の検索 (Search for "means") —— 行為者は、いま現在望む結果を得るために、かつて実際的な効果を生み出した諸手続きの規則をレビューすることがある。その手続きの有効性は、過去の経験から引き出されているのであって、科学的な証明を経ているわけではない。そういったことに関係なく、我々は、過去に利用して、その効果を経験している諸手続きを調べ、そのなかから、当面の関心事に適合的な手段を選択しようとする。こういった態度自体に対して、しばしば「合理的」という言葉が用いられるだろう。

(4) 選択肢や結果の分析 (Analysis of alternatives and consequences) —— 状況を査定している行為者は、彼自身の行為が生み出すであろう様々な場合を予測するである

う。それだけではなく、そういった様々な場合を注意深く、時間をかけ、あるいは巧みに分析を試みるであろう。そういった予測、分析は、科学的な手続きに沿うことを意図して行われるのではなく、行為者の実際的な関心からみて、十分な程度でのみ行われるに過ぎない。そういった、実際的な予測や分析、という態度を、日常では、「合理的」な態度である、という場合がしばしばあるだろう。

(5) 戦略(Strategy)——実際の選択が行われる前に、行為者は、行為の筋道の選択肢に、それに先行している条件を割り当てることがある。これは、行為者の予測の「戦略的特性」と呼ばれるものである。戦略的選択は、明らかに、行為者の実際的な関心に密着した態度である。たとえば、ゲームを行っている人を考えれば理解し易いであろう。彼は、ゲームに勝つために、その時々状況から判断して、次に採るべき作戦を選択する。その選択は、その結果という側面からというよりは、選択をせまられている時点までの状況という側面からのものである。こういった選択の方法も、注意深く、「合理的」に行われると考えられるだろう。

(6) 時間調整への関心(Concern of timing)——明確で厳しいスケジュールで行為しようとする行為者は、「成るようになる」ような考えで行為する人々よりも、より「合理的である」と言われることがある。これは、実際的な関心を持っている行為者の知識の質というよりは、むしろ行為態度に言及しているものである。もちろん、計画だった態度で行為する行為者の知識は、「成るようになる」態度で行為する行為者の知識に比べて、時間的な側面で何らかの違いがあるであろう。

(7) 予測可能性(Predicability) ——時間を計画しようとする関心を持つ行為者は、状況の予測可能な諸特性に関心を注ぐことを伴っている。状況を一定に保つために情報を検索したり、その状況を予測可能にするために、彼の持つ概念の論理特性を検討したりして、彼は、いわゆる「驚き」を軽減しようとする場合がある。これは、時間調整に関心を持つ「合理的な」行為者の持つ知識の質に言及するものである。

(8) 手続きの規則(Rules of procedure)——合理性という概念は、しばしば、行為者が彼自身の判断や推測、状況の知覚や特徴づけの性格を決定するのに用いる、手続きや推論の規則に言及することがある。それら推論や規則は、実際的な関心に基づくものであって、科学的関心に基づくものでは必ずしもない。

(9) 選択(Choice)——行為者がしばしば、選択を行う実際の可能性について自覚している、という事実や、彼が選択をするという事実そのものが、合理性の意味である場合がある。

(10) 選択の基盤(Grounds of choice) ——行為者が選択肢のなかから選択を実行するときの基盤は、彼の選択の結果を正当化する基盤と同じように、行為の合理的な特性として言及されることがある。

以上のような特性は、日常生活において、それらが、科学的に妥当であるなしに関わらず、行為が「合理的」である、と言われる場合の諸局面に言及しているものである。こういった諸局面は、行為者が、彼の関心事が適切に実現される限りにおいて、「合理的」であり続ける。したがって、これらの諸特性は、科学的な規準とは独立に、日常生活における、行為者の常識的知識の運用の「合理性」の諸規準となるものである。

こういった諸特性は、日常生活における、行為者の知識運用に関する、理論的な問題関心から措定されているものである。それらは、理論的な問題を解決するための概念として、普遍性を持つはずのものである。以上のような意味で、これらの諸特性を、日常生活における行為の「合理的特性」と呼ぶことにしようと思う。

〔1-4. 科学的活動における「合理性」〕

日常生活における行為の合理的特性は、日常生活者だけでなく、科学的活動を行う科学者に対しても同様に当てはまることであろう。仮にも科学者の科学的活動において、カテゴリー化や比較、予測可能性、選択、といった局面が存在しないことはありえない。

科学的活動とは、これら日常生活における行為の合理的特性に加えて、科学的活動にしか存在しない特性でもって、特徴づけられる諸行為なのである。Garfinkel は、科学的活動に独自の「合理的特性」を以下のように、四つ列挙している。

(11) 目的—手段関係と形式論理との適合性 (Compatibility of relationships with principles of formal logic) ——行為者は、問題解決において、熟考された行為の筋道が、形式的な科学的論理や科学的な手続きに適合している時にかぎり、問題が解決されたとする場合がある。

(12) 意味論的な明晰性 (Semantic clarity and distinctness) ——状況の信頼に足る定義を構成する問題の解決にとって、その構成概念の意味論的な明晰性が最も重要なことであると考える場合がある。

(13) 「それ自体のための」明晰性 (Clarity and distinctness "for its own sake") ——構成概念の明晰性に対する関心が、単に行為者の実際的目的によるだけでなく、明晰化の仕事に要求される尊敬の念と、その計画を達成しようとする行為者による価値づけに影響される場合がある。それによって、明晰化の仕事それ自体が、達成されるべき計画とされる。

(14) 状況の定義と科学的知識の適合性 (Compativility of the definition of a situation with scientific knowledge) ——行為者は、彼の事実認識が、科学的な諸発見

と適合しているかどうかという観点で批判されることを容認することができる場合がある。

以上のような諸特性は、科学的活動の特徴づける基本的な「合理的特性」である。これを、科学的活動における「合理的特性」と呼ぶことにしよう。これら諸特性に関して、本論において採用する命題は、Garfinkel による次のような定式化である。

「実際、科学的な合理的特性は、科学的な理論化の態度によって支配されている行為の場合にしか、行為の安定した特性として、あるいは、強制力をもつ理想として生起しない。それに対して、日常生活の態度に支配された行為は、安定した特性としても、強制力を持つ理想としても、これらの科学的な合理性が特に欠如しているものとして特徴づけられるのである。」⁽⁶⁾

〔1-5. 合理的行為の定義〕

このような認識からすると、行為の「合理的特性」に関して、Parsons の命題を修正する必要があることは明らかである。第二章で示しておいた、Parsons の定式化を利用して、ここではそれを、以下のように定式化しておこう。

(1) 合理的行為とは、行為者の実際的な関心からみて、目的達成に適合的な手段の「正しい」選択である。

(2) その「正しい」選択は、目的と手段の関係についての経験的な知識である。

(3) その知識は、一定の時代と地域の制約を受ける。

(4) 人間行為のほとんどすべては、合理的行為である。

(5) 行為が合理的であるのは、その行為が、行為の「合理的特性」（日常生活における行為の「合理的特性」あるいは、科学的活動における「合理的特性」）からみて理解可能な理由に基づいて、実際的な目的達成に最も適合的であるような手段を用いる限りにおいてである。

2. 常識的知識の構造

日常生活における行為の「合理的特性」は、行為者が日常生活を常識的な構成概念によって状況を把握しながら、選択的に行為を遂行していく、という基本的な事実から、特に「合理性」という概念に関連性をもつ局面が抽出されたものである。それでは、常識的な構成概念が状況を把握していく様式一般は、どのようなものであろうか。日常生活における行為者は、彼のまわりの世界をどのような方法で理解し、解釈するのであろうか。

まず、Schutzによる基本的な確認から出発しておこう。

「この世界は、われわれが生まれる以前から存在している世界である。すなわちこの世界は、われわれの先行者である他者たちによって、すでに組織化された世界として経験され解釈された世界である。いまやこの世界は、我々の経験と解釈にとっては所与のものである。この世界についての解釈はすべて、この世界に対して以前なされた経験の集積に基づいて行われる。ここで以前なされた経験とは、自分自身の経験であったり、あるいは両親や先生から我々につたえられた経験であったりする。そしてそれら諸々の経験が、“利用可能な知識”という形態をとることによって〔世界を解釈する際の〕準拠図式として機能するのである。」⁽⁷⁾

ここで肝要なことは、行為者の準拠する図式は、彼自身の以前なされた知識の集積に基づいている、とういことである。行為者の持つ知識は、彼がいままで、どういったことを経験してきたのか、どういった人々に会って、どういったことを学んだのか、それらを、どういった知識として蓄えているのか、といったことに依存している。このような認識のもとに、Schutzは、「利用可能な知識」の基本的な属性をいくつか指摘している。⁽⁸⁾

(a) 類型性——行為者によって体験された諸事実は、それぞれが一つ一つばらばらな経験として蓄積されているのではない。それらは、類似性という観点から、あるまとまりをもつものとして類型化された上で蓄積されているのである。我々の外的な世界についても、それらが個々の独自の存在物の集積ではなく、「山」「木」「動物」「人々」といったものとして経験されるのである。

(b) 関連性の体系——経験が蓄積され、類型化されている場合、行為者の個々の経験は、その類型の典型例とみなされるわけではない。行為者の関心によって、その個々の経験の持つ、類型的な属性、たとえば自分の犬のほかならぬ「犬」としての性質に注意が向けられる時もあるれば、ほかならぬ「自分の」犬にしかない属性が重大な関心事である場合もあるだろう。行為者が、彼の経験のある特性に関心を集中し、他の特性を無視する場合、彼にとっては、他の属性が、当面の関心から見て「関連がない」のである。

(c) 生活史に規定された状況——行為者が状況内でその状況を把握するその方法は、彼自身の経験の歴史に左右される。Schutzは、このような状況を、行為者による状況の定義を考察しながら、次のように述べている。

「人は、自らの日常生活のいかなる時点にあっても、生活史的に規定された状況の内に、すなわち自らが定義した物理的環境および社会—文化的環境の内に、自らを見出す。彼はその環境の内部で、ただ単に物理的空間および外的時間という観点からみた位置、社会体系における地位や役割という観点からみた位置を占めているばかりではない。彼はさらに、道徳的ならびにイデオロギー的な位置をもその内部で占めているのである。こうした状況の定義が生活史的状況に規定されているということは、それが自らの歴史をもっているということである。すなわちそうした状況の定義とは、〔それを行う〕人の以前の経験すべてが、その人の利用可能な知識の集積という習慣的な所有物の内に組織化されることによって沈澱したものである。したがって状況の定義はそのようなものとして、彼に対して、しかも彼に対してだけ与えられている、彼に独自の所有物である。」⁽⁹⁾

行為者の状況の定義のしかたは、彼がいままでどのような経験をしてきたのかによって大きく左右されている。そして、彼が彼自身の生活史に規定されて、その状況を定義するということが、彼が、当面の関心にそって目的を設定し、その手段選択のために状況を定義し、把握することの本質なのである。厳密に言えば、彼の状況の定義は、彼自身しか知り得ない意味をもっている、ということができよう。彼しか知らない個人的経験の歴史の結果が当面の状況の定義や解釈を規定しているからである。

(d) 当面の目的と関連性の体系——生活史的に規定された状況内で、行為者は、その状況から出発して到達可能な目標を持つ。それを当面の目的と呼ぶことができる。その場合、その状況に含まれている諸要素の持つ諸特性のどれに関心を持つかということは、その当面の目的が決定する。そのようにして決定された、状況の要素の諸特性を関連性の体系と呼ぶことができる。行為者の当面の目的と関連性の体系が変化すると、状況の要素の持つ諸特性の中で、注意を払われる特性が変化する。

3. 視界の相互性の理念化と社会的相互行為

以上のような諸特性をもとに、社会的行為から我々は社会的相互行為にすすまなければならない。日常生活における行為者の常識的な構成概念、という視点から社会的相互行為を考えると、どのようになるのであろうか。常識的知識の基本的特性によって、行為者の状況の定義は、その行為者個人の生活史に規定されたものであった。したがって、その定義の「正確な」意味は、その行為者自身にしか近づき得ないものなのである。一方、日常生活においては、行為者は、科学的に妥当で客観的な知識を駆使して行為しているわけではないので、行為者が、互いに安定した相互行為を記述するためには、行為の準拠枠におけ

る定式化に加えて、常識的構成概念を媒介とした、安定した相互行為の定式化が必要になってくる。その要請に答えるのが、Schutzによる、視界の相互性の理念化である。

〔3-1. 視界の相互性の理念化〕

行為者の状況把握が、彼自身にしか与えられていない生活史に依存しているのであれば、我々の世界が我々の世界であり、彼個人にしか理解できない私的な世界でないことを何が保証しているのであろうか。Schutzは、その一つとして、視界の相互性を可能にする二つの理念化を定式化している。

(i) 立場の相互交換可能性の理念化——「彼の“ここ”が私の“ここ”になるように彼と立場を交換するならば、彼は諸々のことごとに対して、彼が実際にそうであるのと同じ距離に立ち、また彼が実際にそうしているのと同じ類型性によって、それらのことごとをみるようになるであろうということ、そしてその場合さらに、彼の到達可能な範囲の内に実際に存在しているのと同じことごとが、私の到達可能な範囲の内に存在するようになるであろうということ、以上のことを私は自明視している——そしてまた私は、その彼も同じことを自明視していると想定している。(その逆のこともまた成り立つ)」⁽¹⁰⁾

(ii) 関連性の体系の相応性の理念化——「私と彼のそれぞれ独自の生活史的状況に起源を有する視界の相違は、お互いの当面の目的にとっては関連がないということ、また私と彼、つまり「われわれ」は、実際に共通な、あるいは潜在的に共通な対象とその特徴を、同一の形式で、また少なくとも“経験的に同一の”様式で、すなわちあらゆる実践上の目的にとって十分に同一といえる様式で選定し解釈していると、両者ともが想定しているということ、以上のことを私は、反証が挙げられるまでは自明視している——そしてまた私は、その彼もまた同様に同じことを自明視していると想定している。」⁽¹¹⁾

この定式化は、安定した相互行為の達成を、科学的に妥当な知識を仮定しないで記述する場合の本質的な局面を指摘しているものである。我々の安定した相互行為は、相互の相補的な期待に関する客観的な表現が媒介しているのではなく、相互の期待の生活史に規定された状況を乗り越える、互いの状況認識の同一性の「理念化」によって支えられているのである。そこでは、互いの状況認識が実際に同一なのではなく、同一であると「想定されている」のである。

〔3-2. 動機の相互性の理念化〕

このような基本的認識に立って、Schutzは、次に、安定した相互行為の定式化に進んでいく。Schutzによれば、それは、目的動機と理由動機の相互理解である、という表現に集約される。たとえば、もしも私が、他者に、質問をするとすれば、私の当面の目的は、何らかの情報を受け取ることである。これが私の目的動機である。そして、相手は、私が質問している、ということを理解しているであろうし、その理解の結果、私が要求する通りに行為するであろうことも想定している。それは、私の目的動機を理解するということが、相手にとっての理由動機になるということをも前提としていることでもある。さらに、その逆も成り立つ場合がある。すなわち、他者の目的動機が、私の理由動機になる場合である。こういったことはすべて、ある状況で私がもつ目的動機に対して、予想されるような他者の行為についての構成概念、あるいは、蓄積された利用可能な知識を前提にしているのである。

「こうした常識的な構成概念はすべて、行為者の目的動機は相手の理由動機になるだろうし、また相手の目的動機は行為者の理由動機になるだろうという理念化に基礎づけられている。われわれはこの理念化を、動機の相互性の理念化と呼ぶことにする。この理念化が視界の相互性の一般定立にその論拠をもっていることは明らかである。なぜならこの理念化には、他者に帰せられた諸々の動機は、〔その他者と〕類型的に類似した事情のもとにいる私自身や諸々の他者の動機と類型的に同一である、という意味が含まれているからである。」⁽¹²⁾

〔3-3. 経験的問題としての「理念化」〕

ここで次のような点を指摘する必要がある。社会的相互行為の最も基礎になっているのは、視界の相互性に関する理念化であるが、それらは、理念化にしか過ぎない。視界の相互性は、実際にそれが実現されている、という意味ではなく、何らかの方法で実現されなければならないのである。日常生活における行為者は、その合理的な行為を、科学的な意味での合理的な手続きを経ることなしに遂行するという命題を受け入れている。しかし、個々の行為者の個人的な生活史をこえて、厳密な意味で、視界の相互性を達成するような客観的な手続きは、科学が追求してきたことであるし、実際、科学にしか存在しないのである。それに対して、日常生活における合理的な手続きは、科学的な特性が欠落しているので、日常生活を営む行為者が、どのような方法で、視界の相互性を、実際に達成しているのか、という問題が、経験的な問題として起こってくるのである。

日常生活における視界の相互性の達成が、経験的な問題であるなら、当然、社会的相互

行為における動機の相互性の実際的な達成も、経験的な問題なのである。実際に動機の相互性が達成されている相互行為は、Parsons の言う意味での安定した相互行為にあたる。しかし、Parsons においては、安定した相互行為は、専ら、制度化された規範の内面化から説明されていたのであった。しかし、それだけでは不十分なのである。なぜなら、そういった規範志向が存在していても、相手の目的動機を、相手の生活史的に規定された状況定義から、相互行為として当面問題になっている関連性を理解しなければならないからである。安定した相互行為においては、相互の動機の理解、相互の状況定義の理解、といった問題を、個々の生活史の制約をこえて、解決することが必要なのである。

このことは、ただちに、社会化の概念の再考に我々を導く。安定した相互行為の条件に、あらたに行為者の常識的な知識の何らか「合理的」運用による、視界の相互性の達成という局面があることが指摘された以上、安定した相補的な役割期待を達成することを可能にしている、常識的な知識の「合理的な」運用の学習の局面も、社会化の過程の側面に加えなければならないことになるであろう。これは、社会化という概念の、行為者の知識、という観点からみた修正なのである。

注

- (1) Schutz, A., Collected Papers, vol.1, (Martinus Nijhoff, 1973), 渡部光他訳「社会的現実の問題 (I)」マルジュ社, 1983年。52頁。
- (2) Sprondel, W.M.(ed.), 加藤訳「社会理論の構成」木鐸社, 1980年。96~97頁。
- (3) Sprondel, W.M.(ed.), 前掲訳書。99頁。
- (4) Schutz, A., Collected Papers, vol.2, (Martinus Nijhoff, 1964), P.64~p.88.
- (5) Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1967), p.263~268.
- (6) Garfinkel, H., op.cit., p.270.
- (7) Schutz, A., 前掲訳書。53~54頁。
- (8) Schutz, A., 前掲訳書。53頁~。
- (9) Schutz, A., 前掲訳書。56~57頁。
- (10) Schutz, A., 前掲訳書。60頁。
- (11) Schutz, A., 前掲訳書。60頁。
- (12) Schutz, A., 前掲訳書。73頁。

第六章 エスノメソドロロジーの基本命題

1. エスノメソドロロジーと社会化研究

(1-1. 社会学におけるエスノメソドロロジーの位置)

エスノメソドロロジーは、Garfinkel, H. によって始められた社会学の一研究領域である。しかし、この領域の社会学における位置づけに関しては、様々な見解⁽¹⁾が主張され、その結果、この領域の持つ本来の理論的構造が十分に検討されないままになっていると思われる。ある場合には、エスノメソドロロジーは、現象学的社会学として位置づけられるし、一方では、シンボリック相互作用論の一つとして考えられる場合もある。また他方、構造機能主義としてのParsonsの社会学に対峙するものとしての「解釈的パラダイム」の代表として見られることもある。これらの見解は、一様に、エスノメソドロロジーが、伝統的社会学の過度の理論化傾向、論理実証主義的偏向といったものと真向から対峙し、それらの徹底的な批判から出発したかのような印象を与えるものであるし、実際、エスノメソドロロジーが被ってきた様々な誤解の大きな原因の一つとなっていると思われるのである。

こういった位置づけは、エスノメソドロロジーの持つ諸側面の一つに光をあて、それを、現代における知的潮流に結びつける場合には、有効なものであろう。しかし、エスノメソドロロジーの持つ固有の研究意図が、社会学として何らかの実質的な発展性を持つべきだとすれば、この領域を、従来の社会学の諸見解に対するアンチテーゼとしてだけ考え、その新しさをことさら強調するだけでは、この研究分野の真価を見失い、一時の流行に終わらせてしまうことになるであろう。本論におけるエスノメソドロロジーの位置づけは、以上のような危険性を回避し、それを社会学における理論的実証的発展の実質的な経路に組み込むことを意図しているのである。

Garfinkel は、本来、Parsonsの弟子であり、特に彼の行為の理論の現象学的な発展と、それに基づく社会秩序の探究という、社会学の基礎理論の詳細な分析から研究を出発させたのであった。その後、彼自らが構築した行為の理論を、実際の様々な社会的状況のなかで確証する作業に移り、裁判における陪審員達の会話の研究や、性転換者の相互行為状況の観察や、医師の治療記録の作成過程に関する分析といった、丹念なフィールドワークの蓄積のなかで、次第にエスノメソドロロジーという一定の研究領域が確立していったのである。その過程で、彼と関心を同じくする若手研究者が、様々な関心から様々なフィールドワークを展開し、病院における「死」の処理の研究、警察官の犯罪者認知の様態の研究、自殺防止センターの電話の会話の研究、非行少年の犯罪歴の社会的構成の研究等々といった、多彩な実証的研究が蓄積されていったのである。そしてさらに、Sacks, H. らを中心

とした「会話分析」という下位部門が出現するまでにいたった。エスノメソドロロジーの実証的傾向は、このような過程で形成され、これら具体的な研究成果のなかに、この領域の問題関心が鮮明に示されているはずであった。

ところが、こういった実証的研究が蓄積されていく過程で、様々な研究者の様々な問題関心が新たに混入してくることによって、多様な実証的関心がエスノメソドロロジーの名のもとに探究されるに至ったのである。そのなかには、単に質的調査を行っているように見える研究であっても、エスノメソドロロジー的探究として発表されているような場合も少なくない。もちろん、研究領域の発展形態として、以上のような成り行きは当然のことであり、そういった混在した関心によってエスノメソドロロジーが活性化していくことになったのもまた事実であった。しかし一方では、以上のような状況が、エスノメソドロロジーの社会学における位置を見失わせる原因を形成しており、こういったことが先に指摘した様々な見解によるエスノメソドロロジーの特徴づけの混乱に結果しているのである。

Garfinkel の本来の出発点は、Parsons によってその基本的構造が指定されていた「行為の準拠枠」の理論的精緻化であり、エスノメソドロロジーはその実証的な証左なのであった。Parsons における行為の準拠枠では、行為者の持つ知識とそれを可能にする日常言語の詳細な検討が欠けていたために、その枠組みを実質的な実証的研究と緊密に連結させる場合に様々な難点が存在していたのである。こういった難点は、社会学者が、常識的通念をよりどころにすることで、日常言語で行為が記述可能である、という仮定のもとに回避されていたのであった。その結果、行為のレベルにおける潜在的な認識論的難点に何ら手が付けられないまま、Parsons の壮大な「誇大理論」が生み出されることになった。

こういった傾向に対する反発は、たとえばシンボリック相互作用論者達によって行われ、社会的相互行為における言語の役割に注目することで、社会学的記述に関する、社会的行為のレベルでの理論的問題が喚起されたのである。こういう方向性に限って考えるならば、Garfinkel の関心も、こういったシカゴ学派の潮流と同じものがあつた。しかし、彼等シカゴ学派による批判は、Parsons の理論のアンチテーゼとはなりえても、それに代わる行為の理論構成という点で、ラベリング理論等を例外として、いまひとつ迫力に欠けるものであつた。これに対してGarfinkel は、Parsons の行為の準拠枠における認識論的な難点を、あくまでその枠内から出発し、それを洗練する方向で解決する道を探つたのであつた。この点こそが、Garfinkel の関心の独自性であり、また、エスノメソドロロジーが、他の現象学的社会学やシンボリック相互作用論と区別されなければならない理由なのである。

しかし、こういった位置づけが、Garfinkel 自身によって顕在的に行われることはなかつた。彼はむしろ、そういった方向性の実質的な実証的蓄積に努力したのであつた。しかし、彼の実証的努力の具体的成果は、Parsons の理論との関連性よりは、むしろそれとの鋭い断絶を強く印象づけるものであつた。彼の実証的方法に対する考え方は、現象学的態

度から強く影響されたままであり、このことが、エスノメソドロロジーの理論的、実証的研究の位置を、曖昧なものにしているのである。この問題点に注目し、会話分析の態度を利用して、Parsons の理論と再結合させることによって、この領域を、正統派社会学の自然な発展形態として位置づける点で、本論の態度は、Garfinkel のそれと区別されることになる。これはまた一方で、この領域の科学的性格の特異性を検討する目的にとっても都合がいい。従来のエスノメソドロロジー解釈では、この領域が、あたかも「反科学」であるような印象を与えるものであった。しかし、本論の位置づけからすれば、エスノメソドロロジーは、Parsons によって意図された、科学としての社会学というプログラムをさらに精緻化した形態をとって前進させるものなのである。そしてこういった位置づけこそが、本論における社会化研究の特性に直接に反映してくることなのである。

(1-2. エスノメソドロロジーと社会化研究)

エスノメソドロロジーの研究関心が広まっていく過程で、こういった手法が、社会化研究の関心から行われるようになったことは自然の成り行きであった。そして、学校における授業場面の研究や、成績評価に関する教師の様々な方法論、あるいは子供の言語獲得に関する新たな理論化の試みといった、断片的ではあれ、様々な成果が出現してくることになる。しかし、エスノメソドロロジーが持っていた、問題関心の混在化という問題が、こういった方向性を持つ社会化研究にも反映してしまったのである。そこでは、子供の日常的な様態の自然観察といった手法のみが先行して、そういった実証的成果と、社会学における社会化理論との関連性が見失われがちであった。これは、エスノメソドロロジーを社会化研究に応用する場合に、本論が主張するような、この領域が持っている、社会学理論、特に行為の理論との緊密な関連性を十分に咀嚼せずに、その表層的な研究技法だけを適用しようとしたところに原因があったと思われるのである。本論にとっては、エスノメソドロロジーを社会化研究と関連づけるまえに、この領域の詳細な理論的検討を経ることがどうしても必要なことなのであり、それは、これまでのエスノメソドロロジー的社会的な研究の持つ難点を回避するための本質的な作業なのである。本論の理論的考察の一つの意図は、まさにここにあると言わなければならない。

また、本論においてエスノメソドロロジーを社会化研究と関連づける作業には、社会化研究の実質的前進という意味に加えて、エスノメソドロロジー、あるいは社会学理論の行為の準拠枠のレベルにおける認識論的難点の中心的問題の一つに社会化研究が位置している、という見解を主張する意味も込められているのである。その中心的問題とは、端的に言って、感情的行為の客観的記述可能性という問題であり、これは、Parsons における「規範的志向」の概念と、それに固有の認識論的難点に密接に関連しているのである。行為の準

扱棒における「規範的志向」は、社会学における社会化理論にとって本質的な概念であり、この認識論的問題を取り扱うということは、社会化研究における最も基本的な認識論的難点にあからさまに直面することを意味するのである。この意味で、本論がエスノメソドロジーを介して社会化研究にアプローチする手法を採るもう一つの意図は、科学的研究として社会化研究が孕む認識論的難点を、社会学理論の発展形態の明快な文脈での探究に位置づけるところに存在しているといつてよいであろう。

2. 行為の合理的特性とその規範性

本論が依拠するエスノメソドロジーは、前章までに検討した理論的な問題関心を背景に、日常生活における行為者の知識や、その運用が、そこでの社会的な秩序にどのように関連しているのか、という問題を、経験的な問題として、民族誌的に探究しようとする領域である。以下では、エスノメソドロジーの基本的な問題関心と、特殊な用語法のいくつかを検討する。前章までの議論の準備があれば、この段階では、エスノメソドロジーそれ自体の詳細な理論的な検討を行うことなく、この領域の問題関心を理解できると思われる。したがって、この章の論述は、この領域の基本的な概念や研究態度を検討するだけで十分であろう。それに、本論がエスノメソドロジーに準拠するといつても、この領域の成果を専ら利用するにとどまる、という意味ではない。この領域が、Parsons の行為の準扱棒の発展形態である、という位置づけこそが、本論にとって本質的なことである。本論は、エスノメソドロジーを利用することによって、最終的には、Parsons によって設定された、科学としての社会学、科学としての社会化研究、というプログラムをより前進させることが目的である。その目的上、エスノメソドロジーは一つの通過点に過ぎない。

〔2-1. 日常生活における科学的態度の欠如とその規範性〕

いままでの議論で、社会秩序に、行為者の知識の運用の局面が関連していることが示唆されていた。そして、行為者の規範と制度化された規範との同調、という想定以外に、安定した相互行為の秩序達成に關与する局面があること、それは、ほかならぬ行為者の知識運用の局面であることが、エスノメソドロジーの基本的な命題なのである。これを行為の「合理性」の局面で表現するなば、次のようになる。日常生活における行為者の行為の「合理的特性」には、科学的な合理性が欠如していることが指摘されていた。しかし、この欠如は、もしかすると、行為者が、やむを得ず、甘受していることかもしれない。すなわち、行為者は、本当は、科学的に妥当な知識を利用して行為することを理想としているのだが、科学的知識が、彼に利用可能でなかったり、科学の時代に制約された水準の限界の

ために、科学の規準からみて不適切な知識を利用せざるを得ないのかもしれない。

それに対して、エスノメソドロジエは、日常生活において、行為者が、科学的な規準からみた「合理的特性」ではなく、ほかならぬその欠如を、強制力を持つ規範として考えていることを実証的に示した。これは、エスノメソドロジエの創始者である、Garfinkel によって主に行われた実験であるので、その手続きは、“Garfinkeling”などと呼ばれることがある。この手続きには、様々な方法があるが、共通しているのは、我々が日頃何気なく行う会話の途中で、突然、相手の言った言葉や文の意味をしつこく聞き続ける、というようなものである。すなわち、日常生活において、突然科学的な態度で、相手の行為や意味を追求すると、どのようなことが起こるのかを観察する実験である。このようにして、日常生活において、科学的な探究態度、言い方を変えれば、科学的に妥当な知識を運用しようとする態度が、はたして、そこでの行為者の何気ない態度の典型として調和するのかがどうかを検証しようとするのが目的なのである。Garfinkel は、様々な事例を報告しているが、ここでは、その一例を呈示すれば十分であろう。

「学生たちは、知り合いとか友人たちと、通常の会話をし、自分が質問することが全然普通でないことを何も説明しないで、相手の通常の発言の意味を明らかにするよう相手に主張するよう、教示された。……

(S) やあ、レイ。彼女の調子どうだい？

(E) “彼女の調子どうだい？”って、どういう意味なの？

身体的なこと？ それとも精神的なこと？

(S) 彼女の調子はどうかって言ってるんだ。どうかしたのか？

(いらいらいた様子)

(E) 別に。ただ、君の言っていることをもう少しはっきり説明してほしいんだ。

(S) それはそうと、お前、医学校の出願はどうなってるんだ？

(E) “どうなってる”って、どういう意味なの？

(S) 分かるじゃないか。

(E) わからないよ。

(S) 一体どうしたんだ？ 病気なのか？」⁽²⁾

この例は、一見すると、日常生活で、我々が会話する場合に、言葉の正確な意味を一々確認せずに、何となくコミュニケーションをしていることを単に示しているだけのように映るかも知れない。すなわち、わざわざこういった実験で示されなくても、我々自身、日頃からよく知っていることに過ぎない。これがなぜ、社会学的に重要な実験なのか、どう

も合点がいかない。こういった印象を持つことのほうが多いであろう。

しかし、Garfinkel の目的は、本論のいままでの論述からすればおのずと明らかである。それは、前述したように、日常生活における、行為の合理性と、規範性との関係を示すところにある。この実験が、それを示していることを理解するには、まず、この状況、すなわち、会話状況が、一つの合理的特性を持つ行為であること、そこでは、日常生活に特有の知識運用の状況であることを理解しなければならない。Schutzにおいては、社会的相互行為においては、動機の相互性が成立していた。そこでは、行為者の目的動機が、相手の理由動機となって、行為者の目的を適切に達成するように、相手が行為することであった。会話においても同様である。行為者が、ある問い掛けをするということは、何らかの情報を得るという目的にとって、通常は、適切な手段である。問い掛けられた相手は、通常、その問い掛けをした行為者が何を目的としているのかが理解できるので、それに返答するという方法で、相手の目的動機に答える。そして、答えるほうも、自分の答えが、相手の目的に答える、という目的に適合的な手段であることを知っている。このようにして、会話状況は、互いの動機に適切に答えるという目的に適合的な会話の手段を駆使した、合理的行為の相互作用である、と考えることができるのである。

その場合、ある行為者の、たとえば質問は、その行為者の背景的な知識や、その行為者の生活史を知らないと、理解できないような性質を持つ。たとえば、この例で、「彼女の調子どうだい」という質問は、互いが、互いの生活史を知っていないと、意味が分からない性格のものである。「彼女」とはだれなのか、「調子をきく」意味は、以前の彼女とのどういった経験を念頭において言っているのか。こういったことは、Schutzのいう、日常生活での、常識的な知識、あるいは構成概念の持つ、基本的な属性なのであった。

一方で、日常生活で、行為者は、そういった属性を持つ常識的知識を駆使した意志疎通を、科学的な手続き、科学的な検証、科学的な客観的知識に依存しないで、何気なく行っているのである。こういった、いままでの論議を総合して考えるならば、我々の日常の会話状況は、日常生活における「合理的行為」の宝庫である、と考えることができよう。何気ない会話状況が、こういった社会学的な意味を付与される背景は、あくまで、Parsons の行為の準拠枠を議論の出発点にしていけないと理解できないことに注意すべきである。そういった社会学的な行為の理論を背景に、Garfinkel のこういった実験を位置づけなければならないのである。このような背景を理解すれば、Garfinkel のこういった研究が、なぜ、行為の合理性とその規範性の関係を示しているかが理解できるであろう。

こういった一連の実験によって、Garfinkel は、通常的生活で、科学的な態度を持ち込むと、相手は、不安になったり、不快になったり、あるときは、感情的になったりして、その態度に反応することを繰り返し強調している。ここでParsons における、「規範的」という言葉の定義を思い起こすことが重要である。その定義によれば、あることが、ある

成員にとって目的そのものである、ということが、その成員の感情となっているか、それを内包しているとみなされる場合、その目的が、その成員にとって、行為の規範的志向の対象となっている、ということであった。Garfinkel が、こういった実験において、被験者の感情的反応を強調するのは、行為の準拠枠における、規範性と、行為者の感情的側面との関連性を念頭に置いているからである。このような経験的な意味で、彼の意図は、日常生活における、「合理的」行為の規範性に向けられているのである。すなわち、日常生活において、行為者が、効果的に目的を達成する場合に運用する知識に、科学的な意味での「合理的特性」が欠けているだけでなく、ほかならぬその「欠如」こそ、日常生活における行為者の知識運用の「規範」となっている、ということなのである。

〔2-2. 日常生活における科学的客観化の不可能性〕

さらにGarfinkel は、仮に、日常生活での会話の意味に、行為者が、科学的な規準での正確さを与えようとしても、実際、彼自身、自分の発言の正確な意味を完全に説明することができないことも、別の実験で示している⁽⁵⁾。つまり、上の例で、仮に、(S) が、いらいらしたり、(E) の対応を撥ねつけたりせず、忍耐づよく自分の発話の意味、たとえば「彼女の調子どうだい？」の意味を完全に正確に説明しようとしても、行き詰まってしまうのである。また、こういった状況の経験は、我々自身も心当たりがあるであろう。すなわち、日常生活において、行為者は、科学的な意味での合理性を持って行為していないだけではない。そうすることがそもそも不可能なのである。しかし、我々は、それにも関わらず、日常の相互行為を、何の支障もなく遂行している。すなわち、それにも関わらず、日常生活における、社会的相互行為は、秩序だっているのである。こういったことは、日常生活における、安定した相互行為、あるいは、秩序の達成を媒介している、行為者の行為の合理的特性に関する、あるいは、そこでの常識的知識の運用に関する、科学的な規準からは独立の、何らかの秩序がそこに存在していることを示唆しているのである。とすれば、その秩序とは何であろうか。日常生活での相互行為を安定させる力を持つ、行為の合理性とは、一体何であろうか。

〔2-3. 経験的問題としての「合理的特性」〕

エスノメソドロジー以前の社会学は、行為の合理的特性に、特に関心をはらって研究することはなかった。そのかわりに、従来の社会学は、そこから外れている目立った行為、すなわち「逸脱」行為に大きな関心を寄せ、その行為と社会秩序との関係、社会統制に関する様々な概念図式、あるいは、実証研究が蓄積されてきたのであった。

「社会学者は、行為者の使用する知識や手続きと、理想的な科学者のそれとの間に明らかな断絶があるにもかかわらず、圧倒的な頻度で、効果的な、一貫した、しかも安定した諸行為や社会構造が成立している事実を見出したので、彼等の定義によって識別した、行為の合理的特性が、経験的につまらないものであると考えてきたのである。」⁽⁴⁾

しかし、日常生活における行為の「合理的特性」が、それ独自の様式での規範性を持つことが示された以上、社会的行為の理論的な関心の上からも、社会秩序の理論的関心の上からも、それを社会学の興味ある研究対象とする必要がある。それだけでなく、これらの問題関心が、行為の準拠枠から出発している以上、それは、社会学理論の基礎的部分の実証的な精緻化、という意味を持っているのである。

こういった問題状況に対する、Garfinkel の基本的態度は、次の主張に集約されているとわかっていいだろう。

「合理性の諸特性を、行為を解釈するときの方法論的な原理として取り扱うのではなく、経験的にあらためて関心を持つべき素材としてのみ取り扱われるべきである。それらの特性は、単にデータとしての地位を持つだけであり、社会学者にとってより身近な行為の諸特性を説明する時とおなじ方法で、それら合理的諸特性も説明されるべきである。」⁽⁴⁾

この主張が、Parsons による、行為の準拠枠における、「合理性問題」を念頭においたものであることは、もはや繰り返す必要もないことであろう。しかし、一方で、この主張は、別の側面でも、重要な意味をもっている。というのは、ここには、本論が実際にデータを分析する際に問題となる、方法論上の主要命題が含まれているからである。その命題とは、次の二つである。

- (1) 行為の合理的特性は、データとしての地位を持つだけである。
- (2) 行為の合理的特性は、従来の社会学が行ってきた、行為の説明方法と同じ方法で説明されるべきである。

Parsons においては、行為の合理的特性は、科学的な方法論であると同時に、行為者の行為の合理性を規定するところのものであった。しかし、SchutzやGarfinkel らの研究によって、行為理論としては、行為の合理的特性は、社会学の研究対象としての行為に観察される行為の特性としてのみ措定されるのである。

一方、その合理的特性は、従来の社会学が、問題にしてこなかった対象であるにしても、

その記述方法、説明方法は、従来の社会学が取ってきた方法と、同じ方法で行われることに変わりはない。この主張には、二つの重要な含意がある。一つは、エスノメソドロロジーが、その研究方法に関して、従来の社会学と共通のものを採用する以上は、この領域の特徴は、単に関心を持つ現象、研究対象が、従来の社会学と異なるだけである、という点にある。エスノメソドロロジーは、その意味で、行為の準拠枠に最も近い所から、主として行為の理論的な関心に導かれて、その諸特性を実証的に探究する、社会学の基礎部門である、という位置づけが可能であろう。もう一つは、本論の関心上から指摘されることである。エスノメソドロロジーが、従来の社会学と同一の説明方法を用いる、とういことは、その前提に、従来の社会学が用いてきた記述の方法も、それに伴って、同一の事情が保持されたままである、ということから来る問題である。従来の社会学における記述の問題が提起され、そこで、社会的行為の記述に、観察者の常識的な理解の方法が、暗黙に利用され、そのことが、社会的行為の観察可能性を保証していた、という事情は、エスノメソドロロジーにも当てはまる、ということである。これら、方法論的な問題は、後の章で、改めて検討するし、そこでは、エスノメソドロロジーが含意している社会学的方法論上の問題が、上述のような事情に止まらないことが、さらに指摘されるであろう。しかし、そもそもエスノメソドロロジーの研究関心の発端においては、そこにおける「記述の問題」は、従来の社会学での事情と連続しており、経験的に探究されうる新たな研究対象の導入に力点が置かれていたことを認識しておくことが必要であろう。

3. 文脈依存的表現 (indexical expression)

エスノメソドロロジーを理解する場合、実際に社会的な状況のどういった局面を分析するのか、という点を十分把握する必要がある。まず、エスノメソドロロジーは、行為者が、状況内で、秩序だった相互行為を達成するために手段として用いる、知識やそれを運用する手続きの「合理的特性」を探究する。日常生活においては、行為者は、常識的構成概念を駆使して、状況に表現を与え、またその常識的構成概念で、自分の行為の目的、手段、それらの適切な関係に表現を与えるし、そうせざるを得ない。それらは、科学的な知識を構成するところの、客観的な表現が持つ特性に欠けており、それ独自の特性を持つ表現群としてある程度特定化できる。Garfinkel は、これら、日常生活で行為者が用いる表現群を特定化するために、それらを、「文脈依存的表現」(indexical expression)と呼んだ。この言葉は、客観的表現という用語と同様、論理学から借りてきたものである。ここでは、それに準拠するかたちで、Garfinkel 自身が特定化した、文脈依存的表現の持つ諸特性を利用しようと思う。(6)

(1) 文脈依存的表現は、それを使用する人の生活史や、それに規定されている目的、それが使用される状況、その表現に至るまでの会話の進行状況、使用者と、聞き手の間にある、実際的なあるいは潜在的な相互行為関係、といったことに関する何らかの事柄を知っていたり、想定したりしないかぎり、その意味を決定できないような表現である。

(2) 文脈依存的表現を用いた記述は、各々の使用状況で、何らかの目的に用いられるが、同じ記述が、他の状況では、違った目的に使用される。

(3) 文脈依存的表現は、はっきりした意味を持つ言明をするために用いられるにも関わらず、その真理値が一通りに決定できないような表現である。

(4) 文脈依存的表現は、ある人物や、時間、場所といったものに言及する言葉を一つ含むが、時間をおいた、その言葉の同じ反復によっては言及できないようなものを表現している。

(5) 文脈依存的表現は、使用者が変われば、同じ表現でも意味が変わってしまうようなものである。

(6) 文脈依存的表現の使用の仕方は、その表現が意味しようとする対象と、その実際の使用との持つ関係に依存する。

(7) 時間に関連する文脈依存的表現は、それが表現するものと、文脈依存的表現が使用される時間とが、関連性を持つ。

(8) 空間的な位置関係に関連する文脈依存的表現が表現するものは、その文脈依存的表現が使用される場所と関連性を持つ。

(9) 文脈依存的表現や、それらを含む言明は、ある会話状況で、仮にそれを繰り返して用いたとしても、その反復が、もとの表現と同じ意味を持つとは限らない。すなわち、文脈依存的表現は、その意味を保持しつつ自由に反復できるものではない。

以上のようなことが、日常生活において、行為者が利用する常識的構成概念を実際に構成している表現群に論理的に当てはまる諸特性である。これらの表現の最も簡単な例は、「ここ」「いま」「これ」「あれ」「それ」「わたし」「彼」「彼女」「そこ」「それから」「もうすぐ」「今日」「明日」などといったものである⁽⁷⁾。これらの語や、これらを含む表現が、上述した特性を持つことは一つ一つ確かめる必要もないことであろう。それに、文脈依存的表現の諸特性は、あくまで、これらの諸語が、実際に使用される局面で持つ特性に言及していることに注意しなければならない。

更にもう一つ指摘しておく必要がある。こういった文脈依存的表現は、実際の行為者の発話や言明を指すこともあるし、行為者の行為を指すこともある。行為者の行為も、究極的に、行為者自身、あるいは、他者によって、常識的構成概念を用いて表現を与えられるから、日常生活における行為も、文脈依存的表現が持つ諸特性から逃れられないのである。

エスノメソドロジーでは、こうして、論理学の用語を拡張使用して、日常生活において、常識的構成概念を含んだ様々な言語的表現を指して、文脈依存的表現と呼び、それによって表現を与えられ、理解されるところの、日常の行為を指して、文脈依存的行為 (indexical action) と呼ぶのである。

エスノメソドロジーは、日常生活における行為の「合理的特性」を探究し、それを、具体的に、行為者が実際の社会的相互行為における秩序達成のために駆使する、あるいはそれを利用しざるを得ないような、文脈依存的表現の使用手続きという局面で探究しようとするわけである。

本論の理論的検討においては、行為者の持つ知識の基本的属性としての文脈依存的表現にしばしば言及する。その便宜のために、本論では、客観的表現という概念を導入した第二章の記号化に倣って、文脈依存的表現および文脈依存的行為を、 E_i と表記しようと思う。

E_i = 行為者によって思念された文脈依存的表現

4. エスノメソドロジーとは何か

(4-1. エスノメソドロジーと社会秩序の問題)

日常生活において、行為者は、安定した相互行為を行うために、上述したような文脈依存的表現や諸行為を駆使して、秩序を達成していく必要がある。もはや、制度化された規範の内面化が自動的に安定した相互行為を達成するには十分でない、という理論的な要請があり、その達成を媒介するのは、行為者間の状況の認知的な一致を保証していた科学的な客観的表現でなく、様々な厄介な特性を持つ文脈依存的表現である以上、行為者は、それらを巧みに使用して、秩序を実現していく。もちろん、相互行為の秩序が、絶えず不安定であり、行為者は、主体的にそれらを不断に維持する役割を持つ、といった意味まで含意するのではない。ここでは、制度化された規範の内面化を否定していない。その内面化のおかげで、相互行為において、互いの動機の相互性の理念化が達成されるような行為傾向を、行為者が持つようになることは、むしろここでは前提となっているのである。問題は、その内面化を具体的に達成する局面を媒介している、実際に運用される知識、表現、それらを利用する手続き、といったものの役割である。この意味で、エスノメソドロジーは、問題意識としては、知識社会学的な傾向をもっていると言えるであろう。そして、その関心は、あくまで、社会秩序の具体的達成に關与する限りにおいての、行為者の持つ知識の局面なのである。したがって、エスノメソドロジーの対象とする、行為者持つ知識は、

決して「知識一般」ではないことを強調しておかなければならない。

[4-2. 緊張の調整過程としての、文脈依存的表現の客観化への試み]

エスノメソドロジーは、あくまで社会秩序維持のメカニズムを興味の関心から逸らさないで、そこでの記述態度も、Parsons における、社会秩序の維持に関する概念図式を下地にしたものであり続けている。Parsons においては、社会秩序の維持は、社会統制のメカニズムによって支えられていた。社会統制は、そこから逸脱する傾向にある行為者ないし行為と、秩序との間に絶えず繰り返される、緊張に対する調整過程であった。エスノメソドロジーの領域でも、その考え方は、維持されていると考えてよい。ここでは、その調整過程を、行為者による文脈依存的表現の運用手続きの局面に見ようとしているのである。しかし、その局面には、どのようなものが含まれているのであろうか。

Parsons においては、安定した社会秩序は、それを媒介する言語の秩序性が、前提とされていた。それは、具体的には、相互行為状況に与えられる、言語表現が、行為者間で、多少とも同じ意味を持たなければならない、という想定であった。この想定は、それ自体としては正しい。ところが、Schutzによって、日常生活における状況の定義は、個々の行為者の生活史に規定されていたことが指摘されたので、相互行為状況での、いわゆる「認知的な一致」は、「視界の相互性の理念化」を経て、達成される必要がある、と考えなければならなかった。視界の相互性の理念化は、行為者間の、状況認知の同一性を想定するものである。それは、最終的には、状況に与えられる、何らかの言語表現が、双方が合意できる程度にまで客観化することと同じことである。Schutzにおける、視界の相互性の理念化は、この意味では、Parsons の想定と基本的には同じ方向性を持つものである。

しかし、相互行為状況に与えられる言語表現は、本質的に文脈依存的表現なので、視界の相互性の理念化を達成するためには、その表現を、なんとか客観的表現に置換する必要がある。そうでなければ、文脈依存的表現の厄介な性質のために、行為者の互いの生活史的状況に起因している視界の相違を乗り越えることができないからである。このようにして、エスノメソドロジーにおける、社会秩序の問題は、相互行為状況での、文脈依存的表現から客観的表現への置換の試みという、ある意味で、緊張の調整過程として捉えられることになる。

文脈依存的表現の客観的表現への置換は、科学的活動においては、常に方法論的探究の目標、あるいは「プログラム」であり続けている。そして、その置換は、科学的方法として、あるいはたとえば、操作的定義として、実際に達成されている。

「文脈依存的表現の特徴が、それらを矯正しようとする、際限のない方法論的研究を動

機づけている。実際、科学的活動から、文脈依存的表現という厄介物を取り除こうとする試みは、それぞれの科学に、方法論的問題への没頭と、その生産性という、はっきりした特性を与えている。どのような科学であれ、研究者による、科学の実際の活動の研究は、文脈依存的表現を厳密に取り扱う無数の機会を提供するのである。」⁽⁸⁾

しかし、すでに述べたように、実際の日常生活においては、文脈依存的表現の客観化は、ほとんど不可能なことなのであった。それは、Garfinkelという実験によっても再三示されてきたことである。また、一方、実際の具体的状況をデータ化する社会学的探究においても、そこにおける「操作的定義」が、漠然とした常識的理解を前提としたものであった。それは、完全な意味での客観化ではなかったのである。

科学的活動における、置換可能性の探究、すなわち、方法論的探究の有効性は否定すべくもないことである。「それにも関わらず、実際の行為が研究のトピックとなる場合はいつでも、客観的表現と文脈依存的表現との区別や置換は、そういった区別や置換が示されなければならない、あらゆる一つ一つの場合、そしてあらゆる実際の場合では、プログラムのなものにとどまっている」⁽⁹⁾のである。

このように、科学的活動においてでさえも、実際の行為が問題となる場合、文脈依存的表現の客観化の試みは、完全に満足されていない、プログラムのものであり続けている。この事情は、実際の日常的な相互行為状況でも同様である。安定した相互行為を達成するためには、問題となっている状況の、行為者間の認識を多少とも一致させるための、それに与えられる表現の客観化が必要である。しかし、常識的構成概念の、あるいは文脈依存的表現の厄介な性質のために、それらは、つねに完全には、満足されることがない。このようにして、相互行為状況の認識をめぐる、文脈依存的表現の性質に起因した、慢性的な緊張状態の調整が行われることになる。これが、エスノメソドロジーにおける、秩序問題なのである。

本論では、以上のような意味で、緊張の調整過程としての、文脈依存的表現の客観的表現への置換可能性にしばしば言及する。そこで、行為者によって思念された文脈依存的表現の客観化の試みが、その状況に参加している行為者の実際的関心になっている場合に、次のような記号化でそれを表現しようと思う。

$$E_i \rightarrow E_o$$

(4-3. 説明行為)

それでは一体、行為者が、日常生活の行為場面で具体的に行う、社会秩序を維持するた

めの調整過程とは、一体何であろうか。ここに、エスノメソドロジーのもうひとつの重要な用語である「説明行為 (accounting)」が登場するのである。

「社会の成員が、組織化された日常の場面を作り出し、それを扱っていく諸々の営みというのは、成員がそういった場면을“説明しうる (account-able)”ものにする諸々の手続きとまったく同一である。」⁽¹⁰⁾

Garfinkel によれば、社会秩序維持のための、社会統制のメカニズムを、行為者の知識運用の局面で見ると、行為者の説明行為に注目すべきだ、というのである。すなわち、行為者が行為の状況内で、知識運用、あるいは状況認識に関して、何らかの緊張が生じた場合、あるいは、生じる恐れがある場合、それを調整するために、そういった状況認識を互いに納得できるような形で、巧みに説明可能にしていく諸手続きそのものが、エスノメソドロジーが関心を持つ局面での、調整過程にほかならないのである。

社会的な行為が行われる状況に関する文脈依存的表現の取り扱いに関して、何らかの緊張が生じた場合、それに関与する行為者は、その表現に関して、納得できる意味を捜し求めるであろう。そしてその意味は、客観的に確定されるような性質のものではない。また、日常の行為者は、彼等自身の実際的な関心上、そういったことを求めてもいない。それらは「専ら—実際的な—目的上—説明可能 (accountable-for-all-practical-purposes)」であればよいのである。しかしそういった調整には、少なくとも、秩序だった手続きとして、「合理的な」行為として、そういった表現の意味に関して、何らかの合意が成される必要がある。そういった文脈依存的表現の意味合意に関して、日常生活で絶えず起こる可能性がある「それら常識的な問いの認識された合理的特性——その認識された、一貫した、あるいは秩序だった、統一した、あるいは計画的な、といった諸々の特性——は、どういふふうにしてかわからないがともかくも (somehow) 成員の申し合わされた活動の達成なのである。」⁽¹¹⁾

〔4-4. 文脈依存的表現の秩序性〕

こういった文脈依存的表現の意味に関する合意への調整過程で駆使される文脈依存的表現は、行為者の勝手な使用法に依存しているものではない。前述したように、これら文脈依存的表現の駆使に関しては、日常生活上の行為の局面での「合理的特性」が強制力を持つ規範の存在が示唆されていた。それに伴って、文脈依存的表現の持つ、調整過程における運用の局面での諸特性は、それ自体、秩序だった特性を持っているのである。

「文脈依存的表現や文脈依存的行為の特性は、秩序だった特性である。それらは、組織的に示しうる意味、事実性、秩序だった使用、あるいは“文化的同僚”どうしでの合意といったもので成り立っている。それらの秩序だった特性は、文脈依存的表現と文脈依存的行為の組織化された方法で示されうる合理的特性から成り立っている。これらの秩序だった特性は、その特性を問う人々 (investigators) の協定されたありふれた活動の進行していく達成から成り立っている。文脈依存的表現と文脈依存的行為の示されうる合理性は、成員によるその創出の道筋を通して、平凡な、見慣れた、きまりきった現実の状況という性質を保持する。過程として、そして達成として、文脈依存的表現の作り出された合理性は、組織的に状況づけされた行為の、急場の事情すべてに従属する実際の課題を構成しているのである。」⁽¹²⁾

ここで言う「合理性」は、本論のいままでの論議で明らかにしてきた意味と同じ意味で使用されていると考えていいだろう。そして、ここでの主張は、文脈依存的表現の処理に関する何らかの調整過程が、社会秩序の統制過程のように、表立った、あからさまなものではなく、ごくごく平凡な、なんの変哲もない、つまらない、当然のこととされている過程として達成されることを主張しているのである。社会の成員にとって、彼の常識的な構成概念の運用の局面での、秩序維持のための調整過程は、本人達自身も気付いていないような、あるいは、気付いていても、かれらの関心にとってみれば、些細な過程が、エスノメソドロジーにとっては、秩序維持の重要な調整過程なのである。

〔4-5. エスノメソドロジーとは何か〕

以上のようなエスノメソドロジーの問題関心を要約してみると、以下のようなになるであろう。まず、エスノメソドロジーは、社会的な秩序の存在を前提にしている。あるいは、社会的な秩序を表現する、制度化された規範あるいは規則といったものの存在も前提にしている。そういった制度化された規範や規則は、社会の成員によって、彼等が共有している日常言語によって表現を与えられている。しかも、安定した秩序達成のためには、その表現は、成員間で、多少なりとも同じ意味を持つものとして理解される必要がある。しかし、日常生活において、そういった表現は、文脈依存的表現でしかなく、それは、それ自体として、成員間での意味の客観的一致を保証しない。したがって、そういった表現の理解をめぐる起こる、成員間の緊張を回避するために、その表現を、互いに納得できる方法で、客観化する試みが行われる。その表現が、文脈依存的表現であることから決して逃れられないにしてもである。そういった成員の営みには、いくつかあるはずの理解の選択肢を集める方法や、情報の事実性を検証したり、正当化したりする方法や、最終的な理解

の選択の状況を説明する方法や、一貫性や、適切性、計画性などといった様々な合理的特性を査定し、生み出し、認識し、確認したりする方法が含まれている⁽¹³⁾。そういった方法は、成員が、あたかも科学的な探究の場合のように、意識的にあからさまに行うのではなく、あくまで、通常の、平凡な、きまりきった、当然の、とるに足らない手続きの過程として達成されるのである。この場合、成員は、互いに日常言語を共有している、という条件がある。Parsons の場合は、日常言語が、状況の認知的な一致を保証するものであったが、エスノメソドロジーにおいては、それは、こういった諸方法を駆使して、成員間の、文脈依存的表現に関する、何らかの合意を達成していくことを保証するものに変化しているのである。

さて、このように考えた場合、エスノメソドロジーが経験的に探究するのは、どのような現象なのであろうか。

「人々は、日常言語を使用しているという事実ゆえに、どういうふうにしてかわからないがともかくも (somehow)、彼等は、観察可能で報告可能な現象として、日常生活での様々な活動に関する常識的な知識の、客観的な産出、客観的な呈示を行っているともみなされている。話者と聞き手、あるいは第三者が、日常言語を聞いて、常識的知識や、実際的な状況、実際的な行為、それに実際的な社会学的推論といったものの、客観的な産出、客観的な呈示といったものとしてそれをみなすことを可能にしているのは、日常言語のこういった運用の側面ゆえなのであろうか。このように我々は問う。すなわち、日常言語のこういった運用の側面ゆえに、日常生活のこういった現象を、観察可能で報告可能な現象、すなわち、説明可能な (account-able) 現象としているのであろうか。……

エスノメソドロジー的な探究のこういった関心は、詳細な分析を通して、そういった説明可能な現象というものが、不断に繰り返される、実際的な関心に基づく達成なのだ、ということ提起することに向けられるのである。」⁽¹⁴⁾

本章における以上のような議論を経ていけば、エスノメソドロジーという研究領域に対する Garfinkel 自身による、以下の定義を理解するのに、何の困難もないであろう。

「私は、“エスノメソドロジー”という言葉を用いて、日常生活の組織化された巧みな営みの、偶発的に進行していく達成としての文脈依存的表現や、他の現実の行為の合理的特性の探究を指すために用いる。」⁽¹⁵⁾

注

- (1) エスノメソドロジの様々な位置づけに関しては、以下の文献を参照。
- Cicourel, A.V., Cognitive Sociology, (Penguin, 1973)
- Handel, W., Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1982)
- Leiter, K., A Premier on Ethnomethodology, (Oxford University Press, 1980)
- Mehan, H. & Wood, H., The Reality of Ethnomethodology, (John Wiley & Sons, 1975)
- Rogers, M.F., Sociology, ethnomethodology and experience, (Cambridge University Press, 1983)
- (2) Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1967), p.42 ~43.
- (3) Garfinkel, H., op.cit., chp.2. を参照せよ。
- (4) Garfinkel, H., op.cit., p.262 ~263.
- (5) Garfinkel, H., op.cit., p.282.
- (6) Garfinkel, H. & Sacks, H., "On Formal Structure of Practical Actions", in Mckinney, J.C. & Tiryakian, E. (eds.), Theoretical Sociology : Perspectives and Development, (Appleton-Century-Crofts, 1970), p.348 ~ 349.
- (7) Heritage, J., Garfinkel and Ethnomethodology, (Polity Press, 1984), p. 142.
- (8) Garfinkel, H., op.cit., p.6.
- (9) Garfinkel, H., op.cit., p.6.
- (10) Garfinkel, H., op.cit., p.1.
- (11) Garfinkel, H., op.cit., p.10.
- (12) Garfinkel, H., op.cit., p.11.
- (13) Garfinkel, H. & Sacks, H., op.cit., p.342.
- (14) Garfinkel, H. & Sacks, H., op.cit., p.342.
- (15) Garfinkel, H., op.cit., p.11.

エスノメソドロロジーの問題意識を経た、本論の研究対象は、基本的に言って、日常的な具体的相互行為における、行為者による文脈依存的表現の様々な「合理的特性」にある。本論の関心は、社会化の過程であるが、その過程を構成するものは、それに参加している行為者の、文脈依存的表現運用の諸々の手続きである。したがって、本論で「観察」の対象とする社会的現象とは、社会的相互行為状況での、行為者の言語活動である、ということができるだろう。

行為者の言語活動を社会学的に分析する、という問題設定の理論的背景は、本論のいままでの論述によって、すでに示されている。この章では、行為者の言語活動を社会学的に、観察し、記述する、という具体的な方法論の問題を検討する。行為者の言語活動は、従来の社会学では、記述の対象というよりは、社会学的な現象を理解するための手段であった。社会現象を理解するためには、その社会現象を構成するところの、社会的相互行為に参加している行為者の言語報告が不可欠であると同時に、社会学者も、行為者と同じ日常言語を駆使できるということが、その現象の観察可能性、理解可能性を保証していたことは繰り返し主張してきたことであった。このような事情を背景として、従来の社会学では、行為者の言語活動を社会学的に記述するという問題は、ほとんど検討されていないのである。

それに対して、エスノメソドロロジーは明らかに、行為者の言語活動の、社会秩序に関与する局面を研究対象にしている。したがって、この領域では、その具体的な実証研究において、行為者の言語活動を社会学的に分析するという課題の方法論的な側面を、避けて通るわけには行かないのである。本章では、エスノメソドロロジーにおける、方法論的な諸問題を、この課題に焦点を合わせて検討していこうと思う。そういった検討は、本論で行われる実証的分析において、具体的に利用可能な形で行われる必要がある。

1. 科学的記述とは何か

(1-1. 科学的記述とは何か)

序章でも述べたように、本論は、社会化の過程に関する、科学的記述を目指すものである。したがって、本論でいうところの、科学的記述とはいかなる意味であるのか、という問題に、一定の回答を呈示しておかなければならない。言うまでもなく、科学的記述とは何か、という問題は、科学哲学が、いまだに探究しつづけている、困難な問題である。しかし、本論では、具体的なデータを分析する局面に密接に関連性を持つ限りにおいて、科学的記述を規定しておくだけで十分である。その基本的な規定とは、以下に示すような態

度のことである。

「科学者として我々は、我々の対象についての正確な記述を生み出そうと努める。記述をするために我々は、言語を構成する。（あるいは、我々の使用目的のために、言語を適合させる。）我々がすでに持つ言語から出発するのは、粗雑な方法ではあるのだが、そのときでも、一つの規則は常に心に留めて置かれる。すなわち、我々がどのような対象を取り上げようとも、それは記述可能でなければならない。また、我々が対象として取り上げるものは、それ自身、記述されていないかぎり、我々の記述装置の一部として考えられることはない。」⁽¹⁾

このような態度には、科学的記述に関する、いくつかの重要な命題が含まれている。

(1) 科学的記述とは、記述対象についての正確な記述である。

この命題は、改めて論じることもないことであろう。本論の用語法でいうなら、科学的記述とは、記述対象についての客観的な表現のことである。客観的な表現の諸特性については、すでに指摘しておいたことであるし、科学哲学、あるいは論理学の領域でも、基本的な合意点として確立している。

(2) 科学者は、科学的記述を行うために、言語を構成する。

この命題は、科学言語、あるいは理論的概念といった、科学的活動において独自に構成される表現体系の存在を指摘しているものである。その表現体系は、科学者間で、その使用法に関して、完全に厳密な定義の合意のもとに、設定されるものでなければならない。この点に関しても、科学哲学の基本的議論を、改めて繰り返す必要はないであろう。

(3) 科学的記述の対象は、科学的に記述可能である。

これはむしろ、科学的活動における、作業仮説として考えられるべきである。科学者として、研究対象を選択する場合、その対象となっている現象は、科学者が設定する客観的な表現体系を駆使して、記述可能である、という仮定のもとに探究されることは言うまでもない。

(4) 科学的記述の対象は、それ自身、科学的に記述されている場合にしか、科学的記

述の手段として利用されることはない。

この命題が、本論では、もっとも重要である。というのは、本論における「記述の問題」は、従来の社会学の記述が、この命題に違反していた、という点を主張するものであったからである。従来の社会学では、社会現象を記述するばあい、記述対象となっている人びとにも研究者にも理解可能な、日常言語を駆使して行われていた。従来の社会学においても事情は同じであった。したがって、科学的記述に関する、この命題を考慮する限りにおいて、いままでの社会学の、科学としての記述態度は、基本的に考え直される必要がある。

「社会学者達は、社会生活が部分的に、人びとによる言語の使用から成り立っていると考えている。ほかの社会生活と同じように、人びとが用いる言語は、実際に記述されなければならない一つの対象である。そして、それが記述されたときにのみ、その言語が、我々の記述装置の一部となることができるのである。」⁽²⁾

〔1-2. 従来の社会学における行為者の言語活動に対する態度〕

Parsons の行為の準拠枠からも示唆されていることであるが、社会的行為は、実際の行為と、行為者の知識運用、すなわち言語活動の二つの部分から構成される、と考えられている。そこにおいて、行為者の言語活動は、Parsons においては、行為者を合理的行為に導く、客観的な表現群として考えられていたし、エスノメソドロジーでは、厄介な性質を持つ、文脈依存的表現群として捉えられていた。何れの場合でも、そこで問題となるのは、実際の行為と、それを媒介するところの言語活動の関係である。従来の社会学的研究では、その関係をめぐって、いくつかの類型が存在していた。Sacks, H. の指摘にならって、ここでは、それらを以下のように分類しようと思う。⁽³⁾

(1) 常識的パースペクティブ——この態度は、実際の社会的行為を、行動の部分と、発話部分に分けて考え、発話部分は、行動部分に注釈を加えている、というふうに認識する態度である。ここでは、ある行為を理解するためには、その行為を構成している行動部分に対する、行為者自身の発話部分を聞くことで解決される。本論の言い方でいうと、この態度が端的に当てはまるのは、第一章で言うところの、「素朴な読者の態度」である。

(2) 常識的パースペクティブの「異邦人版」——この態度は、実際の社会的行為の

行動部分は観察できるが、その発話部分が理解できない人物の態度である。すなわち、観察の対象としている行為者と、日常言語を共有していない人が、社会的行為を観察する場合に言及している。その場合、その人は、行為者の行動部分に関する、行為者自身の発話を聞いて、それに対応する自分の言語を発見する作業に従事することによって、その行為を理解しようとする。

(3) 实际的理論家の態度——この態度は、社会的行為の行動部分も発話部分も理解できる人物が、その両者の関係について、疑問を持つ場合に言及するものである。彼にとっては、行為者が、彼自身の行動部分に対して行う、発話部分による注釈が、一致していないとか、不十分だとか、もっと正確にすべきだとか主張するであろう。あるいは、その発話部分による注釈を認めるには、行動部分がうまく行われていないと主張するかもしれない。いずれにしても、彼は、行為者自身には気付かれないままになっていて、彼自身にしか認識できないであろう、行動部分と発話部分との関係の不調和に関心がある。彼は、何らかの方法による、その解決法を提言するかもしれない。こういった問題関心をもって人物は、Sacks の用語法にならって、「实际的理論 (practical theory)」に携わっている、ということにしよう。Sacks によれば、实际的理論とは、社会的行為が何らかの問題を孕んでおり、その解決として、すでに理解できる、その行動部分と発話部分との関係の調停 (reconciliation of the relation) を含むような問題である、という理解を背景に行われる問題関心を言う。本論の用語法では、「報告者」の態度がそれに当てはまる。もっとも、本論では、社会学における記述の問題を提起する場合に利用した「報告者」の態度は、多少とも、いままでの三つの態度類型をすべて含んだものとして、便宜的に使用されてきたものである。

(1-3. 社会的行為を対象とする科学者の記述態度)

以上三つの記述態度の諸類型が、程度の差はあれ、従来の社会学的記述の態度を構成してきたものであった。こういった態度が可能であるためには、次の二つの条件が必要である。(4)

- (i) 行為者の駆使する日常言語が理解できること。
- (ii) 行為者の行動部分を何らかの言語で表現できること。

しかし、行為者の駆使する日常言語、および、行動部分を表現する言語が、共に、科学的に記述されていなかぎり、科学的態度においては、それらを記述手段として利用するわ

けには行かない。したがって、社会的行為の科学的記述においては、上に示した二つの条件が欠如した人物が行う記述として特徴づけられる。社会的行為を記述する科学者として、彼は、行為者の行動部分と発話部分に関して、彼自身で設定した記述手段で表現することを試みなければならない。彼は、彼の記述対象と、いかに日常言語を共有していようとも、それをそのまま利用して社会的行為を記述するわけには行かない。なぜなら、その日常言語の利用そのものが、記述対象とすべき、社会現象の一部分だからである。

「人びとが社会的世界についての記述を生み出すにしても、社会学の課題は、それらを明確化することでもなければ、それを単に記録することでもなく、それらを記述することにある。人びとが社会生活を記述するという事実（彼等がそうしていると考えられるとして）は、対象としての出来事であり、それは、社会学の分析対象になるという意味で、他の出来事とまったく同じなのである。人びとの記述は、対象の活動を記述するという社会学の課題に対して、一つの回答を提供するものではないのである。」⁽⁵⁾

以上のような態度が、本論で言う「科学者」の態度にあたるのである。このような態度は、エスノメソドロジーが、行為者の言語活動を研究対象にする視点を提供したことから、改めて、社会学における記述の問題として提起されることである。従来の社会学が、本論でいう「科学者」ではなく、日常言語を暗黙の前提にしてきた「報告者」の態度であると本論が主張する背景には、エスノメソドロジーの問題関心に沿った、方法論的な問題があったのである。

2. 行為者の言語活動の社会学的記述

(2-1. 社会の成員 (member) としての社会学者)

従来の社会学的研究では、その観察対象の理解は、研究者も対象となっている行為者も、同じように日常言語が理解可能であることを前提にして行われてきた。しかし、こういった前提は、科学的態度としては、むしろそれを対象化したうえで、改めて科学的に記述しなければならない問題であった。というのは、日常言語による理解関係は、エスノメソドロジーでいうところの、文脈依存的表現による「合理的行為」にほかならないからである。エスノメソドロジーの問題関心からするならば、日常生活を営む行為者同士の、日常言語を駆使した理解関係も、それを記述しようとして、同じように日常言語を駆使する社会学者の理解も、等しく、文脈依存的表現による「合理的行為」なのである。

一方で、行為の準拠枠の要請から、社会的行為の理解は、行為者の観点を考慮すること

が条件であった。したがって、行為者の行為を理解するには、その行為者自身が、彼の行為を方向づけるために運用する常識的構成概念を理解することが不可欠である。社会学者は、通常、対象とする行為者と同じ社会の成員であるから、その行為者の日常言語を理解できるし、その理解力が、行為者の観点からの行為の理解にとって、なくてはならないものである。エスノメソドロジーでは、日常の行為者が、社会現象を理解可能で説明可能にしていく場合の条件として、日常言語が習得されていることを挙げていた。そういった意味で、その条件を満たす行為者は「成員(member)」と呼ばれる⁽⁶⁾。成員は、日常言語を駆使して、その本質的な特性である文脈依存的表現の厄介な性質を巧みに利用しながら、社会現象を説明可能にしてゆく。また、そうせざるを得ないのである。そして本質的なことは、社会学者もそこから逃れることができない、という点である。すなわち、「相互行為の参加者達が従事する諸活動を認識する場合、社会学者は、彼の持つ成員としての知識を利用せざるを得ないのである。」⁽⁷⁾

(2-2. データとしての社会学的理解)

一般に社会的理解関係は、文脈依存的表現を駆使した、「合理的行為」である。この命題は、第六章で抽出しておいた、行為の合理的特性に関する二つの命題と関連して、エスノメソドロジーにおける、方法論的な態度の独自性を規定してくる。ここで本質的なのは、行為の合理的特性はデータとしての地位を持つだけであるという、第一の命題である。それを言い換えれば、行為の合理的特性は、すべて、記述されるべき対象である、ということになる。ここで、行為者の言語的活動を次の二つに分けて論をすすめて行こう。

(a) 社会学者が、記述の対象にしている行為者同士の相互行為状況で駆使される、文脈依存的表現の合理的特性

(b) 社会学者が、記述の対象にしている行為者同士の相互行為状況で駆使される、文脈依存的表現の合理的特性を、彼等と同じ日常言語を駆使して理解しようとしている、社会学者の用いる言語活動の合理的特性

さて、行為の合理的特性の第一の命題によって、このどちらも、データとして、科学的に記述されるべきものである。したがって、行為者の言語活動の科学的記述においては、社会学者による、行為者の言語活動の記述だけでなく、社会学者自身の言語活動も明示的に記述出来なければならない。つまり、社会学者は、観察している行為者の言語的活動を、自らが理解する場合の、様々な暗黙の、あるいは当然の事とされている諸々の合理的特性を、理解の手続きとして明示する必要がある。

(2-3. 行為者の言語的活動の社会学的記述の手順)

以上のようなことから、一般に、社会学者が、行為者の言語活動を記述する場合の態度が次のように定式化されるとになる。

〔第一段階〕——社会学者は、まず最初に、行為者の言語的活動を記述する場合、その記述が、いかに科学的記述を意図していようと、仮にも、行為者の観点を考慮するならば、行為者と共有している日常言語の理解、常識的な知識を利用せざるを得ないことを認める必要がある。そのようにして、社会学者は、行為者の言語活動、すなわち、会話データを記述しようとするのであるが、その段階では、行為の合理的特性の第一の命題の要請から、次のような態度をとる必要が生ずるのである。

〔第二段階〕——「社会学者は、彼の持つ成員の知識に依拠する、という最初の決心をしたあとで、会話がどのようにして認識可能な活動のユニットとして行われるのか、という点を、改めて関心を持つべきこと (problematic) として設定する。このことは、社会学者に、一連の会話を意味づける際に、参加者たちと共有しているところの資源 (the resource) を、はっきり明示することを要求する。その過程のすべてのステップで、必然的に、社会学者達は、彼等の社会的能力 (socialized competence) を利用しつづけるであろう。しかし一方で、それら資源とは何なのか、そして彼は、それをどのように利用するのか、をはっきり明示しつづけるのである。私には、こういう手続きに代わるものが思い当たらない。・・・結局、社会的発見とは、不可避免的に、その社会の中からの (from within the society) 発見なのである。」⁽⁸⁾

この手順は、本論の用語法でいうならば、より簡素に表現できるであろう。つまり、行為者の言語的活動の記述にあたっては、まず、そのデータを、「素朴な読者の態度」で理解する段階がある。そして次に、ほかならぬそういった常識的理解を可能たらしめている、文脈依存的表現の様々な合理的特性を「科学者」の態度で記述しようとする段階が続くことになる。このようにして、行為者の言語的活動を記述する社会学者は、日常人と、科学者という、一人二役を演ずることになる。これが、行為者の言語的活動の社会学的記述の基本的な手順である。

(2-4. 素朴なエスノメソドロジー的記述と、会話分析的記述)

行為者の言語的活動の記述を、社会的に記述する場合、上述した手順を踏むのは、それが特に、エスノメソドロジ的な関心で社会的探究をする場合に限定されている。したがって、社会学者が、上述した二段階の手順で一人二役を演ずる場合、彼は、エスノメソドロジストであることを意味するのである。

ところが、エスノメソドロジー内部でも、すべての研究が、その二段階の手順を踏んで記述されているわけではない。この手順は、行為者の言語的活動の「完全な」意味での科学的記述を目指すところの、「会話分析」というエスノメソドロジーの一部門において、提起されている手順である。それ以外のエスノメソドロジ的研究は、必ずしも、そこまで厳格ではない。その分岐点となっているのが、行為の合理的特性に関する、第二番の命題である。

(2) 行為の合理的特性は、従来の社会学が行ってきた、行為の説明方法と同じ方法で説明されるべきである。

第六章で指摘しておいたとおり、この命題は、エスノメソドロジーにおける、記述の問題が、従来の社会学におけるそれと連続した事情であったことを示している。この命題を受け入れる限り、エスノメソドロジーは、研究対象の新たな導入にその本質があり、記述の方法に関しては、従来の社会学の態度のままであることが含意されるのである。従来の社会学が行ってきたように、エスノメソドロジストは、行為者と同じ言語を理解できることを十分に利用して、対象となっている行為者が文脈依存的表現を様々に駆使する営みを、あたかも民族誌学者のように記述する。もちろん、彼等にとっては、従来の社会的探究も、それが、文脈依存的表現を合理的に駆使する活動であるという認識のうえに研究対象にする、という点で、従来の社会学者とは、区別されることは言うまでもない。

こういった態度は、会話分析を除いたエスノメソドロジ的研究において、エスノメソドロジストの探究それ自体を、行為の合理的特性に関する、第一番の命題の適用から除外しているために起こってくることである。行為の合理的特性は、すべてデータである。しかし、エスノメソドロジストのそれは、当面除外する。こういった態度で、会話分析を除いたエスノメソドロジ的研究は、一つの民族誌的研究として、蓄積されてきたのである。こういった研究態度を、ここでは、素朴なエスノメソドロジ的記述、ということにしようと思う。

もちろん、会話分析においても、素朴なエスノメソドロジ的記述が、その過程に含まれることがあるし、論述の仕方によっては、両者が、かなり接近する場合がある。なぜなら、従来の科学的論文のスタイルでは、論述者の分析を可能たらしめている社会的能力を明示することはなく、あくまで、第三者的な文体で表現されるからである。しかし、記述

者自身の社会的能力のあからさまな記述が意図されているかどうかは、重大な相違であるから、ここで、明確に区別しておく必要がある。

〔2-5. 行為者の言語活動に関する記述態度の諸類型〕

したがって、最終的に本論では、行為者の言語的活動の記述態度の諸類型は、以下の四つとして定式化することにしようと思うのである。

- (1) 素朴な読者の態度
- (2) 従来 of 社会学者の態度 (あるいは「報告者」の態度)
- (3) 素朴なエスノメソドロジ-の態度
- (4) 会話分析の態度

それぞれの態度において、日常言語の理解、実際的理論への関心、理解手続きの明示、という観点から、その有無を図式化すれば、以下のようなになる。

	日常言語の理解	実際的問題関心	理解手続きの明示	
			行為者	記述者
素朴な読者	○	○	×	×
従来 of 社会学者	○	○	×	×
エスノメソドロジ-	○	×	○	×
会話分析	○	×	○	○

この表について、二つの点を指摘しておく必要がある。まず第一に、この表では、素朴な読者と、従来 of 社会学者は、言語活動の記述の点で、何ら相違がないことになる。科学的記述という観点からすれば、両者は同一の態度である。しかし、両者の相違点も、社会的には、重要なことである。それは、社会学者は、日常の行為者が用いない、二次的構

成概念を使用する、という点である。また、第一章において、「報告者」の態度を定義するとき、素朴な読者との対比において、報告者が、「専門用語」を駆使する点を指摘しておいたことも、同様の論点からでていることであった。従来の社会学的記述における、二次的構成概念は、方法論的には、ミクローマクロ問題に関連する問題を孕んでいる。これについては、後に検討することになる。

第二に、エスノメソドロジー及び会話分析における、実際的問題関心の欠如についてである。エスノメソドロジーは、行為者の実際的関心に基づく、文脈依存的表現の合理的特性を探究するが、そういった合理的運用の適切性や、価値、重要性、必要性、有用性等、諸々の実際的関心に基づく評価には関わらない。エスノメソドロジーは、それら運用の方法を、淡々と記述し、報告することのみに関心がある。そうやって抽出された様々な「合理的特性」の、価値判断とは無縁の、純粹に学問的、あるいは科学的関心に基づく、実証的研究が、エスノメソドロジーの意図するところである。このような態度は、エスノメソドロジー的無関心 (ethnomethodological indifference) と呼ばれるものである⁽⁹⁾。

こういったことも考慮して、本論では、「科学的態度」という言葉を、素朴なエスノメソドロジーの態度と、会話分析の態度の両方を指して用いられることを、ここで確認しておくことにする。

3. 社会学的自己分析と再構成可能性

さて、行為者の言語活動の社会学的記述の手順を、もう一度考えてみよう。その手順は、二つの段階から構成されていた。第一段階は、行為者の言語活動を、彼と同一の社会の成員であるという利点からの、社会学者の社会的能力を利用して、その言語活動を理解しようと決心する段階であった。この手順は、従来の社会諸科学が、暗黙にであれ、明確にであれ行ってきたことであるし、素朴なエスノメソドロジーにおいても、事情は同じであった。その意味で、この段階については、取り立てて、理解困難な問題はないと思われる。社会学者として、我々は、研究対象となっている行為者達と、語り合えるし、理解し合る、という素朴な見解は、否定すべくもないことである。

問題は、第二段階にある。第一段階での、そのような素朴な理解を対象化して、社会学者自身が、その理解を可能たらしめている資源を、科学的記述として提出する、という手続きは、具体的には、どのようなものになるのであろうか。

〔3-1. 社会学的自己分析〕

この問題を、具体的な研究例を素材にして、検討してみよう。社会学者自身の理解過程

の分析、とうい態度が最も明確に示されている研究の一つに、Sacks の初期の論文がある(10)。彼は、子供の発話例を素材にして、彼自身がその発話例を、どのように理解するか、というその過程を科学的に記述することを試みている。その発話例とは、次のようなものであった。

The baby cried. The mommy picked it up.

この発話例は、素朴な日常人としての我々大人は、どのように理解するであろうか。この点に関して、まず、Sacks は、自分がこの発話例をどのように理解するのかを「データ」として呈示している。これは、すでに指摘した手順の第一段階に当たるであろう。その「データ」とは、次のようなものである。

「私が、‘The baby cried. The mommy picked it up.’ という発話を聞くと、私が理解する一つのこと、‘baby’を抱き上げる‘mommy’は、その赤ん坊の母親である、ということである。これが第一番目の観察である。……さて、その母親が、その赤ん坊の母親であると理解するのは、ほかならぬ私である、ということだけではない。むしろ、少なくとも、あなたを含む多くの人びともまた、そのように理解するであろう、ということ私に確信できると思う。これが、第二番目の観察である。私の一つの課題は、このような事実を提供するような、概念装置を構成することである。その概念装置とは、すなわち、この発話例を我々がそう理解するに至るのは、いかにしてなのか、という点を示すようなものである。

さらに続けよう。我々は、二つの文を聞くであろう。最初の文をS1、二番目の文をS2と呼ぼう。最初の文は、O1という出来事を報告しており、二番目の文は、O2という出来事を報告している。さて、我々は、S2がS1に続いていると理解するので、O2がO1に続いていると理解するであろう。これが、第三番目の観察である。同様にして、我々は、O2が、O1ゆえに生起したと理解する。すなわち、O2の生起の説明は、O1が起ったということである。これが、第四番目の観察である。私は、我々がこのように理解するに至るのは、いかにしてなのか、という点も示す概念装置を必要としている。もしも私があなたに、私が行った一連の観察、そしてあなたも、ちょうど同じように行ったはずの一連の観察を説明するように要求すると仮定すれば——ここで、次のことを指摘しておきたい。つまり、これら一連の観察は、社会学的発見として提起されているのではない。むしろ、社会科学が解決すべき問題のいくつかを提起しているのである。——あなたはおそらく、次のようなことを言うだろう。我々は、その赤ん坊を抱き上げるのが、その母親にはかならない、と理解するのは、彼女が、その赤ん坊を抱き上げるべき人物の一人であ

るからである。そして（実際あなたは付け加えるであろうが）もし彼女が、その赤ん坊を抱き上げるべき人物の一人であるなら、その赤ん坊は、彼女でありえた人物によって抱き上げられたのである。したがってそれは彼女であった。あるいは、恐らく彼女であったろう。」⁽¹¹⁾

Sacks が、このような一連の観察を、社会学的発見として提起していないことを、わざわざ確認しているのは、これら一連の観察が、科学的に記述されるべき、理解過程としての「データ」と考えているからである。これら一連の観察でもって、社会学的発見が終わるのではない。むしろ、それらを記述する概念装置の定式化こそ、社会学的発見の目標なのである。

さて、次は、これら一連の観察過程を記述する概念装置を定式化しなければならない。これが、第二段階の手順である。この段階において、科学的記述としての「概念装置」が社会学的記述として提起される。Sacks は、そのために、様々な概念装置を提起している。たとえば、membership categorization deviceとか、カテゴリー運用に関する「一貫性の規則」、「経済性の規則」、「反復使用の規則」、あるいは、カテゴリー運用に関する系列規則といったものである⁽¹²⁾。

たとえば、membership categorization deviceという概念は、次のようにして導入されることになる。

「それでは、そういった概念装置を構成する仕事にとりかかろう。私は、これから必要とするいくつかの用語を導入しようと思う。最初の用語は、membership categorization device（あるいは単に、categorization device）というものである。この用語で私は、次のようなことを意味する。それは、成員のカテゴリーの集合である。その集合は、少なくとも一つのカテゴリーを含んでいる。その集合は、少なくとも一人の成員を含む何らかの集団に適用される。その適用に関する何らかの規則の使用に従って、その集合は、集団の少なくとも一人の成員と、カテゴリーの集合の一つのカテゴリーを結びつけるように、適用される。したがって、一つのdeviceとは、一つの集合とその適用規則から成る。

categorization deviceの一つの例は、「性」と呼ばれるものである。その集合は、二つのカテゴリー（男、女）から成っている。・・・」⁽¹³⁾

こういった概念装置は、行為者が常識的知識として持っているものではない。それらは、そういった常識的知識によって行為が理解される過程を記述するために案出された、科学的概念である。もちろん、この科学的概念は、従来の社会科学的概念と同じように、常識的構成概念の運用の側面を記述している、という意味で、常識的構成概念に基づけられて

いる。したがって、これらが科学的概念である、という場合、これら概念が、常識的構成概念から完全に独立している、という意味で言うのではない。しかし、このような導入の仕方を見てもわかるように、そういった概念装置は、極めて厳密に定義されたうえで使用されていることに注意すべきであろう。

Sacks のこういった手続きに明確に現れているように、行為者の言語活動の社会学的記述の第二段階では、社会学者が、その言語活動を理解する一連の過程の記述を目的とする、社会学者自身によって案出されるところの、構成概念の定式化が行われる。これは言ってみれば、すでに社会の成員であるところの社会学者が、自らの持つ社会的な理解能力を駆使して、社会的現象を理解する過程を自己分析していることになる。こういった意味での、社会学者が行う、行為者の言語活動の記述を、精神療法における自己分析と区別するために、特に、「社会学的自己分析」と呼ぶことにしよう。

(3-2. 再構成可能性 (reproduceability))

しかし、以上のような手続きが、科学的探究であることに、若干の躊躇が残るであろう。その躊躇は、社会学者が行う、常識的見解による一連の理解が、一般性を持たないのではないか、という不安に起因するものである。しかし、この不安には、いくつかの点で答えることができる。

(1) まず、社会学者が行う、常識的見解による一連の理解が、一通りでないことは明らかである。Sacks の例は、非常に単純な発話例を素材にしているので、その理解に関しては、ほとんど異論がないものであろう。しかし、より曖昧な発話例に関しては、そのような合意が成立しない場合があるだろうし、むしろ、そういった場合の方が多いと考えられる。

このような、発話の意味の曖昧性に起因する、理解の多様性は、このような社会学的自己分析で無視されているのではない。逆に、そういった理解の多様性は、それ自体記述されるべきデータなのである⁽¹⁴⁾。もしも、Sacks の行った一連の観察とは異なる観察が可能であるにしても、今度は、そのようにして行われた観察が、Sacks のそれと異なるに至る過程を記述する構成概念を探究すればよいのである。

(2) ここで重要なことは、社会学者による理解の結果と、その方法との区別である。理解の結果の多様性は、社会学的発見の一般性の障害ではない。なぜなら、Sacks 自身も指摘していたように、それら一連の理解の結果は、Sacks 自身のそれに通りに決まろうが、そうでなからうが、決して、社会学的発見ではないからである。社会学的発見として

一般性を持つべきは、そういった多様性を持つかもしれない、理解の結果に至ることを可能ならしめる、社会学者による、概念装置の方だからである。この概念装置は、ある理解の結果に至る方法を記述するものであるし、ある理解の結果に至る方法と同時に、その理解に至らず、別の理解が可能である条件をも記述するものなのである。仮に、その赤ん坊を抱き上げる人物が、その母親でない、と理解することが可能な場合でも、母親であると理解する場合を記述する同じ概念装置で記述されることになる。科学的概念図式として厳密に導入された、categorization deviceをはじめとする、一連の概念装置は、そういった多様な理解までも構成できるものとして意図されているのである⁽⁴⁵⁾。

このような概念装置の存在は、エスノメソドロジーのもともとの問題関心から仮定されるものである。エスノメソドロジーにおいては、文脈依存的表現の合理的特性の探究が、その研究課題であった。そこにおいて、文脈依存的表現は、秩序だった運用の側面を持つことが強調されていた。素朴なエスノメソドロジー的態度では、その「合理的特性」を、参与観察によって民族誌的に構成することが意図されていた。ここで論じている社会学的自己分析は、それを一歩進めた、会話分析的態度における手続きであるが、そこでの文脈依存的表現の合理性は、社会学者が行う文脈依存的な理解、すなわち、様々な場合が考えられる理解の結果を十分に構成できるところの、「科学的モデル」の合理性として呈示されるのである。これが、社会学的自己分析における、文脈依存的表現の合理的特性の探究の意味である。

(3) このような手続きをより厳密に定式化すると、次のようになるであろう。

- 〔第一手順〕——素材とする言語活動の事例をデータ化すること。
- 〔第二手順〕——ある言語活動の事例に対する、その事例のデータに内在している、行為者による、あるいは、社会学者による、常識的知識を駆使した一連の文脈依存的表現の運用結果をデータ化すること。
- 〔第三手順〕——その運用の結果を構成する、概念装置を導入すること。
- 〔第四手順〕——その概念装置によって定式化された一連の手続きによって、その言語活動の理解を可能にしている文脈依存的表現の運用結果を再構成できるかどうかを検討すること。
- 〔第五手順〕——同じ言語活動の事例に対する、文脈依存的表現の異なる運用方法による異なる理解の結果の可能性も、その概念装置で再構成できるかどうかを検討すること。
- 〔第六手順〕——もし、その概念装置によっては、異なる理解の可能性を再構成するに十分でないことが示された場合には、その概念装置を修正

すること。

以上のような手順を踏んで、文脈依存的表現の合理的特性を探究する場合、そこで案出される概念装置が、科学的概念であることを保証しているのは、その概念装置によって、ある社会的理解の再構成可能性 (reproduceability) ⁽¹⁶⁾ が満たされるのかどうか、という規準で検討する手続きである。ここで再構成可能性を次のように定義しておこう。すなわち、社会の成員が日常、なにげなく行っている社会的な相互行為を、客観的な表現で呈示することを可能にする、有限個の何らかの「方法」として記述可能かどうか、という問題設定からなる、科学的記述を試みる関心のことである。再構成可能性は、誤解を覚悟で言い換えれば、シミュレーション可能性として考えれば、理解し易いであろう。

このような手順は、あくまで、具体的な言語活動の事例を素材として行われるものである。したがって、このような探究では、「データ」という語句の意味には、二つの局面が考えられることになる。一つは、素材となる具体的な言語活動の事例のことに言及する場合であり、もう一つは、その事例に対する社会学者の理解の結果に言及する場合である。ただし、素朴なエスノメソドロジー的研究では、自己分析の局面は含まれないから、「データ」という場合には、前者のみを意味することになる。そしてそこでは、そのデータに内在している限りで、そこでの行為者の文脈依存的表現の合理的特性を再構成しようとするわけである。このことから、素朴なエスノメソドロジーと会話分析の、手続き上の分岐点は、上述した手順の〔第二手順〕にあると言えよう。

(3-3. 行為者の言語活動の方法的 (methodical) 特性と形式的記述の可能性)

素朴なエスノメソドロジーであれ、会話分析であれ、それらの探究においては、行為者の文脈依存的表現の合理的特性は、程度の差はあれ、社会学者による概念装置で、形式的に記述可能である、という作業仮説が存在している。その合理的特性が形式的に記述可能である、という意味は、行為者の文脈依存的表現の運用が、どういうふうにしてかわからないがともかくも、方法的に行われている、ということである。

「我々が分析する素材が秩序だった特性を示している限りにおいて、それら素材は、我々にとってだけ秩序だっているのではない。実際、まず第一に我々にとってではなく、それら素材を生み出したところの、相互行為の参加者達にとって秩序だっているのである。もしもそれら素材 (自然な会話の記録) が秩序だっているとすれば、それらが、社会の成員によって互いに方法的に生み出されたからなのである。」⁽¹⁷⁾

このように、エスノメソドロジーでは、行為者の文脈依存的表現の運用が方法的に行われていることと、それを科学的な概念装置で記述できることとは、密接に関連している。このような関連性を背景に、エスノメソドロジーでは、行為者が日常生活で行う様々の営みのどの一断片であっても、それらは、方法的に行われているし、したがって、形式的に記述可能であると考えられる。このような仮定を根拠として、エスノメソドロジー、特に会話分析においては、従来の意味での社会学のイメージとは異なるものとして、みずからの探究を特徴づけるのである。すなわち、「社会学は、自然観察法を用いる科学の一つであり得る」⁽¹⁰⁾ことになる。

〔3-4. 行為者の観点の問題〕

素朴なエスノメソドロジーにおいてであれ、社会学的自己分析においてであれ、基本的な素材は、日常生活を営む行為者の行為である。行為の準拠枠の要請から、そこでの行為記述は、行為者の観点を考慮するはずのものであった。

この場合、行為者の観点から記述する、という言い方をせずに、行為者の観点を考慮する、という言い方をしているのは、次のような理由があるからである。行為者の観点を記述する、という言い方は、そもそも不可能な課題を提起している。というのは、Schutzによって主張されていることだが、相互行為の進行中は、行為者は、みずからの行為に何らはっきりした意味を付与していない。行為の意味が問題となるのは、常にその行為が行われたあとなのである。

また、仮にある時点での行為が、その遂行後、行為者自身によって意味づけられたにしても、その意味づけは、生活史に規定されているために、その時点での意味づけが、いくらかでも修正されていく可能性が残っている。本質的に、行為の正しい意味は、存在しないのである。このような、日常生活における行為の意味づけの基本的な特性を考えると、ある行為が行われた時点での、その行為の意味を、行為者自身の観点から理解する、という問題設定は、適切ではない。そのような理解は、行為の遂行後、様々な文脈依存的表現の巧みな運用によって様々に行われていくからである。

我々が、行為を記述する場合、行為者の観点から記述するのではなく、それを考慮する、という言い方で留めているのは、行為者の観点という問題に関する次のような考え方を採っているからである。

「行為主体が持つ観点を採用する (adopting a subjective point of view) ということは、社会学者だけが利用できたり、あるいは、他の科学者達よりも容易に利用できるような、一人の行為主体に関する一つのパースペクティブを採用する、ということではない。

それが意味するのは単に、世界というものを、主体にはっきりと影響を与える（あるいは主体によって影響される）例えば、力（forces）というもので考える、ということに過ぎない、したがって、たとえば量子力学の発展は、物理学において、天文学のパースペクティブから、素粒子のパースペクティブへの移行によってもたらされた、とすることができるのである。」⁽¹⁹⁾

エスノメソドロロジーにおいて、行為者の観点を考慮する、という場合、それは、行為者の文脈依存的表現の合理的運用にはっきり影響していると考えられるところの、諸々の「方法」というもので行為を記述する、ということの意味するに過ぎないのである。

明らかに、相互行為の進行中は、行為者は、みずからの行為に意味を付与していない。しかし、一方で、行為者は、自覚しているにない関わらず、何らかの方法で、行為を遂行しているのである。行為が、その時点での行為者の観点がどうあれ、ある「方法」、「手続き」に影響されているならば、それゆえに、その行為の過程に、そういった「方法」を記述するところの科学的概念装置で表現を与えるということが、本論のいう意味での、「行為者の観点を考慮する」手続きなのである。

この意味では、エスノメソドロロジーの発展は、Parsons の行為の準拠枠において、規範的志向のパースペクティブから、文脈依存的表現的方法的運用のパースペクティブへの移行によってもたらされた、と言えるのである。

4. 社会学的調査とマイクロ-マクロ問題

エスノメソドロロジーにとっては、従来の社会学的探究は、一つの研究対象である。なぜなら、社会学的探究においては、その対象である行為者の行為の記述を行うにあたって、常識的知識を暗黙に利用していたからである。常識的知識を利用して行為を記述する活動は、文脈依存的表現の巧みな運用を媒介とした、一つの「合理的行為」である。社会学者の活動は、そういった合理的行為からなる、方法的な営みとして、エスノメソドロロジー的な関心の対象となるのである。本節では、このような観点からみると、従来の社会学的調査が、どのように記述されるか、という問題に、一つの回答の試みをしようと思う。

〔4-1. 相互行為パターンとしての社会学的調査〕

一方でエスノメソドロロジーは、文脈依存的表現の合理的運用が、すべて、行為者が行う社会的相互行為のなかで、繰り返し達成されてゆくものである、と考える。社会学者が行う調査も、具体的な行為を記述する側面では、文脈依存的表現を駆使した、常識的解釈と

何ら変わるところがない。したがって、社会学者が、諸々の調査で行う記述過程も、彼等の相互行為の文脈で考えなければならないことになる。では、こういった相互行為の文脈で考えればよいのであろうか。一見すると、社会学者の研究活動は、共同研究ならともかく、その研究における「解釈」は、学者個人々の学問的研究から出てくることである。また、共同研究においても、そこで行われる「解釈」は、調査方法という、明確な手続きに沿って行われるので、取り立てて、そこに相互行為の文脈を考える必要がない、と思われるかもしれない。しかし、そこには少なくとも一つ、方法論的に重要な相互行為のパターンを考えることができる。それは、解釈する人——すなわち研究者——と、解釈される人——調査対象者たち——との間の相互行為のパターンである。従来、方法論に関する議論では、研究者が用いる研究手続きと、そこから出てくる知識の質との間の関係を問題にすることが多い。実際、本章のいままでの議論は、この方向に沿ったものであった。しかし、より進んで考えるなら、そういった手続きと知識との関係も、相互行為の文脈という視点で考えなければならないのである。

社会学者は普通、調査を行う場合、まず調査地に赴き、そこで、対象となっている人びとと何らかの遣り取りを行い、彼等に、質問紙の記入やら、インタビューやら、ビデオ取りやらを要求する。そして、それらは、社会学者が行う社会調査に、こういった方法でアプローチするかによって、その情報が固定される様式が決まる。それら固定された情報を、「データ」と呼ぶことができる。さて、普通、社会学者は、調査地で計画していたデータ取りが終わると、そこからひきあげ、自分達の研究室へ戻り、データ収集を打ち切る。このことが何を意味するかと言え、社会学者は、社会学的調査の「方法」という様式で調査対象と取り結んでいた社会的な相互行為を中断してしまう、ということである。すなわち、社会学者は、調査対象から、その人びとの社会的な営みについての情報をもはや受け取ることがない、ということである。もちろん、社会学者は、その時点で、もう情報はいらぬ、と考えているわけではないだろう。しかし、「調査」という行為は、そういった行為の性格上、必ずどこかでそれを中断して、研究者達だけによる解釈や分析作業に入っていくことは、ほとんど避けられないことである。

社会学的な調査で行われるデータの解読作業は、そのデータが得られた、直接的な社会的状況からは、遠くはなれて行われることが普通である。また、さらに重要なことは、データの解読作業は、調査対象となった人びとがいなくて、研究者達だけのグループで行われることが多い、ということである。つまり、社会学的調査の解釈過程に、調査対象となった人びとが参加することはほとんどない、という点である。これには理由がある。社会学的調査における解釈では、そこで行われる、調査対象の社会的な営みに対する意味づけが、Schutz流に言って、研究者固有の、二次的な構成概念のレベルで行われるので、社会学者の行う解釈行為は、その時点で、調査対象の日常の社会的な営みのレベルとは、

直接的には結びつかないのである。たとえば、「学歴社会」「受験体制」「集団主義」といった概念を用いたデータの分析結果を、調査対象となった中学生達に示して、その解釈が「当たっているか」あるいは「間違っているか」と聞いてみることを仮に考えてみればよい。中学生たちに、調査の分析結果のあたりはずれを聞くことがナンセンスなのは、社会学的調査が、調査対象の営みのレベルではあずかり知らぬ概念、単に社会学者達にリアルであるところのものを扱っているからなのである。調査解析によって作られる二次的な構成概念が、たとえば、多変量解析によって出てきた軸の解釈などになると、その専門的な手続きのために、もう日常人には、ほとんど手の届かない所にきてしまっている。社会学者は、社会現象の解釈において、日常の人びとが互いに思念している解釈のレベルの「先」を言おうとするのである。社会学的調査においては、そのデータ収集の過程で、なるほど詳細なインタビューなどで十分に調査対象者による自己記述をデータ化することがある。しかし、社会学者が解釈の時に用いる、二次的な構成概念、言い換えれば、「社会学者の言いたいこと」のレベルでは、完全に、調査対象者とは関係を取り結んでいない。そして、「社会的事実」という考え方は、社会学の研究対象の固有性を主張するために用いられるだけでなく、調査データの解釈過程から、調査対象者を排除することを正当化するためにも用いられるのである。

(4-2. 経験的問題としてのミクロ-マクロ問題)

さて、ここで、エスノメソドロジーの視点からみて、従来の社会学的調査が、どのような問題のされかたをするのか、ということを検討してみることができる。社会学者が行う社会現象の解釈には、調査対象となった人びとの直接的な社会的営みに関与している、常識的な構成概念を、社会学者が分析する場合に用いる、二次的な構成概念に結びつける、という操作が含まれている。ただ、会話分析のように、全く形式的な分析を目的とした二次的構成概念を用いる研究の場合は、若干事情が異なる。これと、普通我々がイメージしている、二次的構成概念への結びつけ、というものを比較してみよう。

我々が普通にイメージする、社会現象の解釈というものは、かなり実質的な意味内容をもった二次的構成概念を用いる研究であり、調査対象者達の直接的な社会的営みという、いわばミクロな現象を、大状況、たとえば「学歴社会」「受験体制」「集団主義」といった、いわばマクロな状況に関連させる場合のものである。形式的分析も、マクロな解釈も、直接的な社会的営みに携わっている人びとには、さしあたって関係のないカテゴリーを用いて分析あるいは解釈していく、という点では共通している。しかし、形式的分析の方は、それ自体、形式的であるがゆえの客観性が存在する。たとえば、どこで会話が邪魔されるのか、次の発話者の指定の回数はいくら、問いはいつどこで起こるのか、教師は、

どれくらい生徒に発言を促すのか、といったことは、個々の発話の意図が十分に確定していれば、あとは、形式的な数量化、図式化が可能である。それらは、ビデオやテープにデータ化した発話事例と、手続き的にいって、明確に対応しているカテゴリーだからである。たとえば、Mehan, H. の研究⁽²⁰⁾などがその端的な例であろう。それに対して、マクロな状況を指すカテゴリーを用いた分析は、そのカテゴリーが、具体的に何を指すのかが、明示的に確定していないので、ここに、解釈の「妥当性」あるいは「適合性」の問題が起ってくるのである。そして、このレベルでの解釈の「適合性」は、調査の手続きとしては、一義的に決定されることはないと思われる。なぜなら、それは、データ化の問題でもないし、形式的な分析の問題でもないし、調査対象となった人びとの「思念された行為の意味」の問題でもないからである。それらは完全に、社会学者達が用いる、抽象的な概念の問題だからである。そして、そういったカテゴリーの分析による適合性は、それゆえに、調査手続きによってではなく、むしろ社会学者達が調査の過程を通して行う、相互行為によって達成されるものなのである。このマイクロ-マクロ問題は、前述したように、マイクロな状況と、マクロな状況が、概念的にいて、間接的にしか関係していないので、マクロな状況が、どういうマイクロな状況から解釈されるべきなのか、という具体的な方法論の問題として姿を現す。たとえば、「受験体制」を端的に表現しているマイクロな社会過程とは、どういった場面なのであるだろうか。三者面談だろうか、生活指導場面だろうか、家庭だろうか。こういった問題は、今度は、いま述べたような場면을対象とした調査結果が、はたして「受験体制」と結びつけて解釈されてよいものかどうか、といった問題に姿を変えて出現することもある。これらマイクロ-マクロ問題は、目下のところ、明確な手続きによる解決策の決定版がない。しかし、様々な状況での、日常生活者の社会的な営みでの解釈過程を基礎に、それとは、別のレベルの構成概念に結びつけて分析することが、社会学的調査の本質であるとすれば、従来の社会学的探究の方法論は、端的に言って、マイクロ-マクロ問題である、と考えることができるのである。

さて、エスノメソドロジーでは、このマイクロ-マクロ問題に、どのようにアプローチするのであるだろうか。ここでは、それを、Cicourel, A.V. の論文に準拠しながら検討してみようと思う⁽²¹⁾。マイクロ-マクロ問題に関しては、まず、従来のような方法論の問題として、なにがしかの「正しい」解決策を求めて議論する、といった態度をひとまず取り止める。そして、そもそもマイクロ-マクロ問題とは、どういう営みであるのか、ということ改めて考えてみるのである。Cicourelによれば、それは、一方で、直接的な社会的な営みについての様々な情報が、データとして与えられており、そういう、細かい、過剰なデータを選択して、より高次のレベルのカテゴリーでもって、(理解のためであれ、説明のためであれ) それら情報を「要約する (summarize)」⁽²²⁾ 営みである、ということができる。つまり、それは、解釈する人と解釈される人との間に交換された情報を処理していく過程なの

である。エスノメソドロジーは、ここで、方法論をまずもって実証研究のトピックにしようとする。エスノメソドロジーでは、ミクローマクロ問題は、社会学者に固有の問題ではなく、我々の社会の様々な制度のなかで、人びとがその仕事上の要求から、日々、不断に達成している問題である、と考えるのである。Cicourelはその例として、公官庁の官吏の仕事や、医者—患者関係、教師—生徒関係などを挙げている。たとえば医者は、患者との問診のなかで、患者の病状、生理学的な検査結果、自覚症状などの、ミクローなレベルの情報から、それを要約するような、たとえば「病名」といった、マクロなカテゴリーにそれらを結びつけていく。そして、そのマクロなカテゴリーは、患者の「病歴」という公文書の形で、記録に残されていくことになる。医者が、患者との相互行為のなかで行う、カルテへの記入と、治療処置の決定は、まさに、病院という組織のなかで、普段、普通に行われている、ミクローマクロ問題の、その状況での達成なのである。また、教師が、生徒の学業成績を評価して意志決定をする状況も同じように考えられる。学校においては、教室の中で起こる生徒達の直接的な社会的な営みというミクローな出来事についての情報を、いろいろに選択しながら、生徒ひとりひとりについて、評価カテゴリーという、マクロなレベルのカテゴリーに要約して、たとえば通信表や、内申書といった公文書に記録して残していく。つまり、医者や教師といった人びとは、ミクローマクロ問題を、彼等が解釈の対象にしている、患者や生徒達の相互行為の文脈のなかで、いつも普通に行っているのである。

エスノメソドロジー的な発想で、従来の社会学的探究の方法論にアプローチすると、以上述べたような、医者とか教師とかいった、いわば、専門家ではないが「社会学する (doing sociology)」⁽²⁵⁾人びとが行っている様々な方法に、まず目を向けるのである。すなわち、エスノメソドロジーでは、社会の成員が、それぞれに、方法論者である、という視点を一貫させ、そういう人びとが、どのようにしてミクローなカテゴリーをマクロなカテゴリーに要約してゆくのか、という点に注目して研究しようとするのである。そして、その研究の素材は、解釈過程はすべて、相互行為の文脈の中でとらえられるべきである、という考え方から、まずもって、対面的状況でのミクローマクロ問題を取り上げることが可能な場面を取り上げることが多いのである。この視点は、「方法論」というものを、解釈する人と解釈される人との間の情報交換と情報処理のパターンとしてアプローチすることを意味している。

もちろん、たとえば学校や、教師—生徒関係の問題は、こういった視点の格好の素材である。そこでは、教師を例にとれば、次のような諸問題が探究されることになる。つまり、教師は、どのようにして、生徒の行為を解釈してそれに対処していくのであろうか。そのときに用いる教師のカテゴリーには、どのようなものがあるのであろうか。教師は、そのようにして解釈した生徒の社会的な営みを、どういう方法で評価していくのであろうか。

教師は、評価のための情報、「テスト」の点数に対して、どのような意味づけをしていくのであろうか。教師は、生徒の進路決定過程に、どのような情報や、カテゴリーや、解釈方法を用いてかかわっていくのであろうか。教師は、彼等のこのような一連の社会的な営みを、生徒達との直接的な相互行為の文脈の中で、どういうふうに具体的に用いて行くのであろうか。また、彼等教師は、そういった、生徒との社会的営みを、どのような方法で、学校組織の実際的な要求に合致させるのであろうか。それを、どのように公文書化していくのであろうか、等々。このような問題設定はすべて、教師というものを、学校組織のなかで解決を迫られるいろいろな具体的な問題に対処していく、「実際的な方法論者 (practical methodologist)」⁽²⁹⁾としてとらえる視点から出てくることである。これはまさにエスノメソドロジーの視点であり、このようにして、エスノメソドロジーは、そういった、彼等の様々な「方法」を具体的に探究していくのである。

注

- (1) Sacks, H., "Sociological Description", Berkeley Journal of Sociology 8, 1963.
- (2) Sacks, H., "Sociological Description", op.cit.
- (3) Sacks, H., "Sociological Description", op.cit.
- (4) Sacks, H., "Sociological Description", op.cit.
- (5) Sacks, H., "Sociological Description", op.cit.
- (6) Garfinkel, H. & Sacks, H., "On Formal Structure of Practical Actions", in Mckinney, J.C. & Tiryakian, E.(eds.), Theoretical Sociology : Perspectives and Development, (Appleton-Century-Crofts, 1970) 参照。
- (7) Turner, R., "Words, Utterances, and Activities", in Douglas, J.D.(ed.) Understanding Everyday Life, (Aldine, 1970), p.177.
- (8) Turner, R., "Words, Utterances, and Activities", op.cit., p.177.
- (9) Garfinkel, H. & Sacks, H., "On Formal Structure of Practical Actions", op.cit., p.345.
- (10) Sacks, H., "On Analysability of Stories by Children", in Turner, R. (ed.), Ethnomethodology, (Penguin, 1974), chap.17.
- (11) Sacks, H., "On Analysability of Stories by Children", op.cit., p.216~217.
- (12) Sacks, H., "On Analysability of Stories by Children", op.cit., 参照。
あるいは、Sacks, H., "An Initial Investigation of the Usability of

Conversational Data for Doing Sociology”, in Sudnow, D.(ed.), Studies in Social Interaction, (The Free Press, 1972)も参照のこと。

- (13) Sacks, H., “On Analysability of Stories by Children”, *op.cit.*, p.218～219.
- (14) 発話データの曖昧性に関しては、Schegloff, E.A., “On some questions and ambiguities in conversation”, in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), Structure of Social Action, (Cambridge University Press, 1984), chap.3.を参照せよ。
- (15) Sacks, H., “An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology”, にその具体例が見られる。
- (16) Sacks, H., “An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology”, 参照。
- (17) Schegloff, E.A. & Sacks, H., “Opening Up Closings”, in Turner, R.(ed.) *op.cit.*, chap.18.
- (18) Sacks, H., “Notes on methodology”, in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), *op.cit.*, p.21.
- (19) Sacks, H., “Sociological Description”, *op.cit.*
- (20) Mehan, H., Learning Lessons, (Harvard University Press, 1979)
- (21) Cicourel, A.V., “Notes on the integration of micro- and macro-level of analysis”, in Knorr-Cotina, K. & Cicourel, A.V.(eds.), Advances in Social Theory and Methodology, (Routledge & Kegan Paul, 1981)
- (22) Cicourel, A.V., “Interpretation and Summarization : Issues in the Child’s aquisition of Social Structure”, in Glick, J. & Clarke-Stewart, K.A.(eds.), The Development of Social Understanding, (Gardner,1978)
- (23) Sacks, H., “An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology”, 参照。
- (24) Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1967), chap.5.参照。

第八章 社会化過程の記述に関する基本命題

前章までの理論的検討をもとに、本章では、本論が実際に社会化過程の実証的分析を行う場合に直接的に準拠する、社会化の理論を整理しようと思う。もっとも、本論における社会化理論は、エスノメソドロジーという通過点があるにしても、本質的にParsonsの理論の延長線上にある。しかし、本章の論述は、第三章の概念規定を出発点として、エスノメソドロジーの理論的成果を導入しつつ、最終的にParsonsの社会化過程に関する理論を再検討することになるであろう。もっとも、エスノメソドロジーが、Parsonsの行為の準拠枠の実証的な精緻化という関心から出発している以上、それを利用する社会化研究が、Parsonsの理論の基盤の上に立ち続けることは当然である。したがって、まず最初に、Parsonsの社会化概念に関する基本的命題を再度確認することから始めよう。

1. 社会化過程の理論に関する基本命題

Parsonsに於ける社会化概念に関係する諸命題を列挙すると、以下のようになる。

(1) 行為者の規範志向が、相補的役割期待と同調しているときにかぎり、安定した社会的相互行為が確立する。

(2) 社会化とは、行為者が相補的な役割を十分に演ずるために必要な志向の学習過程である。

(3) 学習過程は、それ自体、相補的な役割を演ずる相互行為過程でなければ社会化過程とは言えない。

(4) 社会化過程は、社会化される行為者の視点から見ると、学習過程であり、社会化する行為者の視点から見ると、社会統制の過程である。

(5) 学習過程には、弁別と般化という認知メカニズムを背景に、五つの学習メカニズムが区別される。

- a) 強化—消去
- b) 禁止
- c) 代償
- d) 模倣
- e) 同一化

(6) 社会統制過程には、四つの要素が考えられる。

- a) 支持
- b) 認容

c) 相互性の拒否

d) 報酬の操作

(7) 社会化過程は、学習過程であれ、社会統制過程であれ、緊張に対する調整の過程にほかならない。

(8) 社会化過程は、それを媒介する、共有されたシンボル体系（言語）の秩序性の存在を前提とする。

我々が行わなければならないのは、これら理論的命題が実証的な関心の局面で有効なものかどうかを査定することである。そのために、Parsons の行為の準拠枠の実証的な精緻化を意図したエスノメソドロジーが利用できるわけである。具体的には、それぞれの命題を、エスノメソドロジーによる修正を介した行為の準拠枠から再検討しなければならないのである。

2. 社会化過程の記述に関する基本命題

Parsons の社会化の諸命題を、エスノメソドロジーの視点から修正する作業は、それら諸命題を構成している概念が、日常生活においては、日常言語を介した具体的な諸活動によって、説明可能な現象として、達成されるものであることを示せば、おのずと定式化されるのである。ここでは、「役割」という概念を例にして、その作業を行ってみようと思う。「役割」という概念は、社会学的な概念であると同時に、日常生活における行為者にとっての常識的な構成概念に言及するものでもある。そして、日常生活の具体的な局面での「役割」こそが、社会化過程の概念として重要なものなのである。

(2-1. 過程としての「役割」)

Parsons においては、社会化とは、役割期待の学習過程であった。この役割期待という概念は、相互行為の状況で、ある行為者が、相手が期待するどういった行為を選択すべきかに関する、客観的な表現の存在を仮定したものであった。行為者にとっては、ある状況で、どういう行為が期待されているのかに関して、まず認知的に学習しなければならない。その目標は、制度化された規範として言語によってはっきりと表現されているところの規則を理解する、という明確なものである、と想定されている。たとえば、第四章で例示したように、学習場面で、教師が生徒にどういった答えを要求しているのかということに関して、「完全な文の形式で答える」といったように、望まれる行為が明確に呈示されていたのであった。このように、役割期待は、ある状況とそこで選択すべきある行為との間の

明確な関係を規定するものであるし、それを言語によって表現できる。さらに、行為者自身も、その表現を理解できることが前提とされている。そして、その表現の理解は、社会化する側も、される側も、多少なりとも同一の意味に理解できることを言語が保証していることも前提とされていたのであった。社会化過程における学習のゴールは明確なものである。

しかし、実際の日常的な相互行為では、その学習目標がいかに形式的に規定されようとも、行為者にとっては、なんら客観的な表現をあたえられていることにはならない。エスノメソドロジーが主張するように、実際の行為が問題になる場合は、いつでも、その客観的な目標の表現は、文脈依存的表現としての厄介な性質から逃れられない。実際的な相互行為では、役割期待は、はっきりした属性を持つ行為の集合として考えるだけでは不十分なのである。ここに役割という概念の再検討の必要性が示唆される。すなわち、行為者にとっては、その状況での望ましい行為を指定する表現が、文脈依存的表現であるので、行為者が、その表現を利用して、どのように期待されている行為とそうでない行為を区別して役割を遂行するのであろうか、という問題が存在するのである。

このような問題を端的に表現すれば、Parsons の理論において措定されていた、相補的な役割期待を客観的に表現するところの制度化された規範だけでは、行為者がそれを参照して具体的に役割期待を達成するには十分でない、ということなのである。Cicourelの言葉を借りれば、「規範は、いわば表層的な規則なのであって、行為者が役割演技をどのように推論するのかに関する基礎とはなっていない」⁽¹⁾のである。

このようにして、従来の役割概念に、行為者の常識的な構成概念を駆使した、実際的な達成の局面が新たに措定される。実際的な行為においては、役割期待を規定する規範は、文脈依存的表現で表現されるので、その理解をめぐって、不断に緊張関係が生まれる。以前にあげた授業場面の例であれば、教師の要求する「完全な文で答える」という規則の理解をめぐって、教師と生徒との間にずれ、すなわち緊張が生じているのである。その緊張は何らかの形で調整されなければならないが、その過程そのものも、文脈依存的表現や行為を駆使して行われる、という再帰性が存在する。しかし、最終的には、生徒は、その規則に従って答えるようになるであろうし、そのような過程の集積として、役割期待が学習されていくであろう。このような意味で、そういった役割期待の学習は、どういうふうにしてかわからないがともかくも (somehow) 社会化される側と社会化する側の申し合わされた活動の達成なのである。

ここで「申し合わされた活動」、という意味は、その相互行為が、緊張を含まない、安定したものであることを必ずしも含意しない。そうではなくて、社会化する側もされる側も、そこで生じた緊張を調整しようとする志向で一致している、という意味である。もちろん、双方がなにをもって緊張の調整とするのかに関してずれがあるにしてもである。だ

から、緊張の調整をめぐる、具体的な状況や目標把握に関する行為者間のずれのために、そこに緊張状態が生じている場合でも、「申し合わされた」活動でありうるのである。

〔2-2. 社会化過程の記述に関する基本命題〕

以上のことから、ここでは、役割概念を、行為者による具体的な遂行の局面で定義しておくことにする。

(1) 役割とは、それに関連する、行為者によって思念された文脈依存的表現の、合理的な運用によって、観察可能で報告可能、したがって説明可能な現象として、実際的な関心に基づいて達成されているところのものである。

(2) 役割の具体的な遂行とは、どういうふうにしてかわからないがともかくもそういった達成の過程を構成するところの社会的相互行為そのものであり、不断に繰り返されるその結果である。

このように定義すれば、行為者の実際の役割遂行に関する実証的な関心が、自然に定式化されることになるのである。

(3) 役割のそういった達成は、それを構成するところの社会的相互行為のどのような合理的特性のもとに、いかにして行われるのか？

これら三つの定義上の修正は、上に確認したParsonsの諸命題を構成する概念のそれぞれにあてはまるのである。定義上の修正を構成している、このような三つの視点を、社会化過程の実証的研究の問題関心を構成する「基本命題」と呼ぶことにしよう。

〔2-3. 実証的記述における理論的概念図式と行為者の常識的構成概念の関連性〕

ここで注意しておかなければならないのは、例えば「役割」という概念を考える場合、それが、社会学的研究の局面で用いられる場合の「役割」なのか、日常生活者にとって関心の対象となっているような「役割」なのかを明確に区別することである。ここでは、それを以下のように定式化しよう。

(1) 社会学の理論的概念図式における「役割」概念の定義から、社会学者がそれに関連性を持つであろうとイメージする、日常生活における具体的な相互行為状況での、行

為者によって思念される文脈依存的表現の具体的運用方法の諸事例に言及するものとしての「役割」。

(2) 社会学の理論的概念図式における「役割」概念の定義に従って、社会学者によって固有に用いられる、科学的概念としての「役割」。

第一番目の「役割」は、社会学者が、何らかの具体的な相互行為状況を念頭において、科学的概念としての役割を期待される、専門用語としての「役割」が、実際の日常的な相互行為状況と、間接的にしか関係していない、二次的構成概念であることから帰結する定義である。単純に、日常生活における「役割」という定義の方法を採用していないのは、そもそも「役割」なる概念が、日常生活に存在していないからなのである。確かに、「役割」という「語彙」は存在しているかもしれない。しかし、その語彙は、必ずしも、社会学者が意図する、何らかの「概念」として用いられているかどうかは、むしろ、経験的な問題なのである。このような理由で、日常生活の具体的な相互行為状況に言及する「役割」という用語を、上に示したように注意深く定式化する必要があるわけである。

とはいえ、「役割」の第一番目の定式化は、複雑なものであり、それをそのまま利用するには、不便である。したがって、そういった正確な意味内容の合意が成立している限りにおいて、それを、「日常生活における“役割”」という言い方をしようと思う。こう表現したとしても、「役割」という概念が、日常生活にそのまま存在することを主張するものではない。

「役割」の第二番目の定式化は、科学者集団の成員としての社会学者が、その研究活動の過程で用いる概念に言及している。この意味で、それは、「専門用語としての“役割”」と呼ぶことができるであろう。本論の関心は、その用語が、行為者にとって関心がある常識的構成概念に言及するものとしての「役割」の場合である。仮に、社会学的概念として「役割」を考える場合には、上述した基本命題は、社会学者が、「役割」という専門用語を実際に運用していく過程を実証的に探究する場合の関心を表現するものに変化する。すなわち、それは、社会学の探究そのものの実証的研究となるのである。

3. 社会化過程に関する社会学の記述とは何か

以上のような準備をもとに、本論における社会化過程の記述に関する概念規定をここで行っておこう。まず、我々にとっては、Parsons の行為の準拠枠、それに基づく社会化の理論を構成する諸概念は、所与のものである。しかし、学問的な定義はどうあれ、またどのような操作的定義がそれら概念になされようとも、日常生活での行為者にとっては、そういった概念をめぐる社会的相互行為状況では、実際的な関心の対象として、あるいは手

段として、文脈依存的表現が与えられ、実際に達成されている。ここで重要なことは、日常生活での具体的な社会化過程が問題となる場合は、理論的な概念の正確な意味は、あまり役に立たない、ということである。なぜなら、具体的な社会化過程は、社会学の用語の厳密な定義に従って、「学習」が行われたり、「禁止」が行われたり、「支持」が行われたりするわけではないからである。それは、常識的構成概念として、漠然としたままであり、また漠然としたまま、具体的な社会化過程を構成して、ともかくも、その過程が進行しているのである。だから、我々にとっては、具体的な意味での社会化過程とは、経験的な問題であり、明確な概念図式に導かれた、確固とした過程ではないのである。序章において、社会化の定義を保留しておいたのは、いままで論じてきたような、社会学における、行為の理論にまつわる諸事情、あるいは、行為の社会学的記述にまつわる諸事情が、その理由なのである。

このような合意事項を念頭において、「日常生活における“社会化過程”」の社会学的な記述の関心を以下のように定式化しておくことにしよう。

(1) 社会化過程とは、それに関する、行為者によって思念された文脈依存的表現の、合理的な運用によって、観察可能で報告可能、したがって説明可能な現象として、実際的な関心に基づいて達成されるところのものである。

(2) 社会化過程の具体的遂行とは、どういうふうにしてかわからないがともかくもそういう達成の過程を構成する社会的相互行為そのものであり、不断に繰り返されるその結果である。

(3) 社会化過程のそういう達成は、それを構成するところの社会的相互行為のどのような合理的特性のもとに、いかにして行われるのか？

この定式化を、序章で呈示しておいた表現で言い換えるならば、「社会化の過程とは、人間の社会生活の中で様々に営まれる、実際的な問題関心が、子供の広い意味での成長過程に関して、生み出され、取り扱われ、解決されていく、その過程そのもの」である、ということになる。以上のようにして、序章で提起された本論の問題関心の理論的根拠が与えられたことになるのである。

4. 基本的諸問題の定式化

具体的なデータを分析する際に必要となる理論的な諸問題の基本的な諸相は、本論のいままでの検討でほぼ十分であろう。ここで、その要約を兼ねて、第一章で提起されていた基本的諸問題について、一応の定式化をしておこう。

a. 社会的行為とは何か

社会的行為とは、Parsons の行為の準拠枠で措定されるところの、単位行為を構成する諸要素と、単位行為の具体的遂行を媒介するところの、行為主体の持つ知識の運用から成っている。本論では、行為者の用いる文脈依存的表現の合理的特性に関心がある。したがって、具体的データにおいては、行為者の言語活動が、社会的行為として、社会学的関心から記述されることになる。

b. 社会的行為の理解とは何か

社会的行為は、その行為者が属する社会の成員によって共有されている日常言語の、常識的運用によって理解される。その常識的運用による社会的行為の理解、という局面は、日常生活を営む人びとであっても、専門的社会学者であっても、エスノメソドロジストであっても、決して避けることができないものである。それらは、文脈依存的表現の合理的運用によって達成される。従来の社会学者は、それを社会的行為理解の手段としてきたが、エスノメソドロジーはそれを研究対象にする。エスノメソドロジーにとっては、社会的行為の理解という局面は、一つの社会現象であり、それらはすべて実証的研究の記述対象となる「データ」である。

c. 社会化とは何か

社会化とは、社会の成員が、相補的な役割期待を具体的に遂行することを学習する過程である。その過程は、社会化される側からみれば、様々な学習の側面を介した、緊張の調整過程であるし、社会化する側からみれば、様々な社会的統制の側面を介した、緊張の調整過程である。一方、その過程には、役割期待の常識的な理解を可能にする文脈依存的表現の合理的運用の局面が含まれている。しかし、社会化する側とされる側とで構成される社会化過程は、それ自体、安定した相補的な相互行為でなければならない。そのため、それを媒介する行為者相互の知識運用の局面においては、行為者相互の文脈依存的表現を客観化する試み、という緊張の調整過程が存在する。しかし、そういった調整過程がそれ自体、文脈依存的表現の合理的運用という、ごくごく平凡な、見慣れた、きまりきった状況の進行という性質を保持する。

d. 社会状況の直接的なデータの「科学的」記述とは何か

(1) 素朴なエスノメソドロジー——社会的状況での行為者の言語活動を、文脈依存的表現の合理的特性の事例として扱い、それを民族誌的に構成しようとする問題関心から生み出される記述のことである。この態度が、「報告者」として位置づけられた従来の社会学者の態度と異なるのは、行為の合理的特性をすべて「データ」として扱うという命題を一貫させることによって、従来の社会学的探究をも、研究の対象にするからである。ただし、エスノメソドロジスト自身は、その対象から当面除外されている。

(2) 会話分析——社会的状況での行為者の言語活動を、文脈依存的表現の合理的特性の事例として扱い、それを、研究者によって厳密に導入された概念装置で、形式的に再構成可能かどうか、という関心から生み出される記述のことである。この態度が、素朴なエスノメソドロジストの態度と異なるのは、行為の合理的特性をすべて「データ」として扱うという命題を一貫させる場合、エスノメソドロジスト自身も、その対象から除外しないからである。

注

(1) Cicourel, A.V., Cognitive Sociology, (Penguin, 1973), chap.1. 参照。

第二部 實証的分析

第一部で行われた理論的検討を基礎に、以下の諸章では、具体的なデータを素材とした実証的分析を行っていく。そこでは、第一部で提起された社会化研究の態度が、実際に、どのような実証研究の成果を生むのか、ということ为例示しようと思うのである。しかし、その前に、本論で取り上げる実証的分析全般について、第一部との関連性、本論における実証的研究の特殊な役割、意図その他について若干の説明が必要である。

1. 本論における実証的分析の位置

(1-1. 実証的分析の一般的意図)

第一部で行われた理論的検討は、本論が採る社会化研究の一般的態度に関するものに限られていた。それらは、むしろ、具体的な社会化研究の内容に関する議論ではなく、「記述の問題」という、いわば方法論的な問題に関する議論であった。したがって、それらの検討から、ただちに、実証的に研究すべきテーマが指定されるわけではない。むしろ、そういったテーマ選択に関しては、その選択肢を、ある程度開かれたままにしておいたのである。というのは、本論の採る社会化研究の定義からすれば、社会化研究として研究し得る社会的状況には、理論的関心がまず最初にあるとはいえ、その関心からイメージされる日常生活の幅広い局面が含まれるからである。したがって、テーマ選択にあたって、理論的関心からみて重要な社会的状況のみに目を向ける態度は、本論の態度にとっては本質的なことではない。なぜなら、本論の立場から言うなら、社会化の過程とは、まず第一に、日常生活者の実際的な問題関心の側面に見るべきなのであって、理論的な図式から指定される諸状況の側面に限定されるべきではないからである。

しかし、理論的な図式から指定される諸状況の、本論の立場からの分析、というテーマ選択の方法は、従来の社会化研究に対して、本論の立場が、具体的な研究内容という点で、どのような貢献をするのか、という点を効果的に示すのに都合がよい。本論では、分析の対象とする社会的状況の選択は、従来の社会学において、社会化過程を構成する状況として、重要視されてきた場面を考慮して行われる。そこでは、特に、代表的な理論図式を提出している、Parsons の社会化論によって考察が加えられている諸状況を中心にテーマが選ばれている。そして、従来の社会化研究を主導してきた、彼の理論に対して、本論で主張する研究態度が、どのような貢献をするのか、という点を中心にデータ分析が行われる。

こういった方法は、本論が、もともとParsons の行為の理論から出発している、という事情を考えれば、むしろ望ましいことでもある。第一部で示したように、本論の立場の本

質は、社会化過程を構成しているところの、社会的行為を記述するうえで、Parsons の理論図式のエスノメソドロジ的な修正版を構成し、それを実際のデータ分析に適用する、ということにある。こういった立場の有効性は、もともとのParsons の理論によって検討されてきた、社会化過程の諸命題を、本論の態度によって、実証的に検討していくことによって、効果的に示されるのである。

〔1-2. 本論における実証的分析の特殊事情〕

このような意図を受けて、第二部においては、第一部で基本的な側面にしか言及されていなかった、Parsons の社会化理論に関して、内容的により進んだ議論が行われる。第一部での彼の社会化論の検討は、「記述の問題」に直接関連する側面に限られていたし、あえてそのような範囲に限定して論を展開していたのである。しかし、そういったより内容的な問題は、方法論の議論の文脈で行われるべきことではなく、実際のデータを素材とした、具体的研究の文脈で行われるべきことである。このような理由から、彼の理論のより内容的な部分の具体的検討は、第二部まで、保留しておいたのである。

ただ、第二部でとりあげられる諸テーマが、Parsons の社会化論の全範囲をカバーするものであることを主張するつもりはないし、もともとそういったことを意図してもない。以下に取り上げられるテーマは、社会化過程として一般に考えられている数ある状況のうち、六つの場面を対象にしたものにすぎない。それらの場面は、それぞれ、従来の社会化研究において、重要な社会化過程として措定されながら、直接的なデータを素材に、十分に研究されているとは言えないものばかりである。

このような背景は、本論において実証的分析に対して与えられている意味の特殊事情に密接に関連している。すでに論じたように、本論の社会化研究は、社会化過程の直接的なデータを社会的に記述することにその本質がある。しかし、こういった目的に適う社会化状況の直接的なデータ収集は、ほとんど行われていないのが現状である。なるほど、社会化研究、発達研究といった名のもとに、いままで多くの直接的なデータが収集され、分析され、社会化の理論構成や、発達段階の措定といったものが成果として蓄積されているし、そういったものの価値はすでに揺るぎないものになっている。しかし、そういったデータ収集は、多くの場合、あらかじめ統制された実験的状况で行われてきたし、自然観察を用いるデータ収集の場合であっても、そのデータの記述においては、日常生活の常識的な言語運用の十分な対象化といった、本論が主張する手続きを省略して導入された概念が使用されていたのである。しかし、社会学における社会化研究においては、こういった概念の導入が、いかに科学的に見えようとも、それが「实际的理論」構成を形作るものであったことは、第一部において指摘しておいたことであった。

本論において、「實際的理論」の手続きが、むしろ研究対象である、という位置づけは、同時に、本論が「実証的分析」という名のもとに行うデータの記述作業の独特の性格を決定づけるものである。本論の構成を見れば、第一部において、従来の理論的枠組みの検討を経た、新たな定式化が行われているのに続いて、第二部では、「実証的分析」の名のもとに、具体的なデータ記述が行われることになっている。こういった印象からただちに、次のような予想が行われるであろう。すなわち、第二部においては、第一部で設定された定式化から導出される、社会化過程に関する新たな「仮説」が、具体的なデータ記述を通して「検証」されるのであろう、といった予想である。しかし、こういった予想は、第一部において、本論がなぜ、「記述の問題」を中心として議論を展開し、従来の社会化研究の様々な「仮説」の検討ではなく、その「記述態度」の比較検討を軸に最終的定式化を行ったのはなにゆえか、という本質的な論点を看過しているように思われるのである。

本論の立場からすれば、従来の社会学で提起されている社会化過程に関する様々な仮説は、「報告者」の態度で様々に取り扱われる、興味ある言語活動なのである。本論は、そういった活動を興味ある現象として、それ自体記述したいのであって、その仮説に対抗しようとしているのではない。ここに本論における「実証的分析」の独自の意味がある。本論は、日常生活者としての「報告者」の、社会化過程に関する様々な言語表現が、どのように実際的に取り扱われているのかを記述する。その対象は、当面、社会化研究を専門的に行っている科学者集団の現実の言語活動ではなく、親、教師、子どもといった、社会化過程に関与する「實際的理論家」としての日常生活者のそれに焦点化しているのである。

本論の実証的分析が、仮説—検証といった明確な手続きに位置づけられるものではないので、そういった研究は実証的研究とは言えないのではないか、という主張も予想される。しかし、それはちょうど、文化人類学者が、仮説ないし先入観を極力排して、当該の社会や文化を記述しようとする態度から生み出される成果の実証性を否定することと同じように不適切なことである。本論の実証的分析は、このように社会人類学者や文化人類学者が生み出す、一種の「博物誌」としての民族誌との類推で位置づけるのが最も誤解が少ない方法であろう。そこにおいては、明確な仮説をもって記述しようとすること自体、問題を孕むものであるし、またたとえば、複数の未開社会の様態の記述結果が相互に体系立っていないとしても、それは当該の社会のそれぞれの多様性を忠実に反映しているのであり、そういった多様性を強引に体系的記述に押し込めようとする態度こそ、逆に非難されるべきことであろう。もちろん、本論の記述態度は、これら民族誌的な方法に、表層的に近似するからといっても、その本質においては、全く異なることに注意しなければならない。

〔1-3. 分析テーマ選択の理論的背景〕

以上のような背景から、第二部の実証的分析は、社会化過程の直接的なデータを社会学の関心から記述するといった、従来の社会学においてほとんど蓄積されていない研究態度の、様々な可能性を例示することが目指されている、ということになるであろう。そこで選択される分析テーマは、従来の社会化過程の理論枠が、そのまま日常生活の社会化過程の秩序性を反映しているとは言えない以上、相互に体系だった観点から選択されてはいないし、むしろ、積極的に体系化を回避して、努めてランダムな状況選択を行おうとしたのである。それには、いくつかの重要な理論的背景が存在する。

(1) 従来の社会学における社会化過程の体系的記述は、十分な日常生活の相互行為の記述を背景にして行われたというよりは、むしろ「常識的通念」の助けを借りた「実際の理論」としての体系と見ることが適切であるから、本論の立場から見てむしろ研究対象であるそれら体系を構成する仮説を利用することで、自らの実証的分析を体系づけることは、必ずしも適切ではない。

(2) 本論は、社会化過程を日常生活の相互行為の中に見るのであるが、そういったものを構成する相互行為の諸々のパターンを考慮した、テーマ選択の体系的な方法は、そういったデータ収集がほとんど行われていない現状では、不可能である。

(3) さらに、そういったデータ収集が仮に蓄積されたとしても、それがただちに、従来の理論化の意味での、体系化に結果するかどうかに関して、本論の研究対象が、本質的に文脈依存的表現の実際の運用の様態にあることから、むしろ原理的に不可能であると考える意見も存在している⁽¹⁾。

(4) 具体的なテーマ選択が、従来の観点からみてランダムに見える、ということは、こういった実証的分析が、従来の社会化過程の理論体系からみて秩序立っているというよりは、まずもって日常生活の相互行為の様態の中に社会化過程の秩序を見出そうとする態度にとって適格的であることの証左である。

(5) テーマ選択のランダムな性格は、本論の第一部で主張した社会化研究の記述態度が、特定の社会化状況の属性に左右されない、「記述態度としての一般性」を持つことの検証になる、という点で、むしろ本質的な意味を持つのである。

〔1-4. 分析テーマの構成〕

以上のような理由で、第二部で取り上げられる具体的な実証的分析の対象は、できるだけ多様な状況を網羅できるように選択されている。しかし、そういったテーマ選択をあら

はじめ大雑把に整理しておくことは、その具体的成果を理解する上で有益であろう。

第二部で取り上げられる、社会化過程を構成する場面は、大きく二つに区別出来る社会的状況から選ばれている。それら二つとは、学校における社会化、家庭における社会化である。家庭における社会化という問題関心からは、その最も初期の重要な局面である排泄訓練場面、親が子どもを叱る場面、子どもがテレビを見ている場面といった三つの場面が選択されている。排泄訓練場面については、実際に分析されるのは、保育園における保母による躰け場面であるが、排泄訓練は、保育園と家庭が一体となって行われる重要な躰け課題であり、また具体的過程における相互行為の様態の特殊性ゆえに、この場面においては、母親の代替としての保母という位置づけを行ってもさしつかえない状況となっている。以上三つの場面は、幼児から中学生までを含む、年齢的にも多様な子どもが分析の対象になるように選択されており、これによって、本論の記述態度が、ほとんど言葉を使用できない段階の子どもから、成長した子どもの堪能な言語活動に至る広範囲な状況に柔軟に対応できるものであることが例示されるであろう。

学校における社会化という問題関心は、更に三つの側面からテーマが選択されている。学業達成に関連するテスト経験、生活指導、そして、学校における選抜と進路分化の機能に関連した、三者面談の場面が取り上げられる。こういった三つの場面は、従来から学校の社会化機能の重要な側面として繰り返し指摘されていながら、具体的なデータで詳細に検討されてきたと言うには十分でない状況ばかりである。ここにおいても、小学校一年生から中学三年生に至る子どもが関与する状況が記述の対象となっており、あえて明確に年齢段階を設定せずにそれぞれの相互行為上での様態に記述関心を焦点化している。

以下の各章で取り上げられる分析対象とその記述内容の概要は次のようになる。

〔家庭における社会化<1>〕——「排泄訓練と初期社会化の過程」 保育園で行われている排泄訓練の場面がビデオに収められ、保母による子供の排泄をめぐるカテゴリー運用が記述される。そこでは、言葉のわからない子供に対して、言語行為の文脈依存性を介した課題遂行を習得させるための独特の相互行為の形式の存在が指摘される。

〔学校における社会化<1>〕——「初期テスト経験」 小学校一年生が初めてテストを受ける場面をビデオに収め、テストに関する教師の説明行為が分析される。そこでは、テスト行為が生活態度の道徳性に関連した状況の定義を介して導入され、認知的成分と道徳的成分という、小学校の持つ社会化機能の二つの要素が、この段階で強固に融合されていることが指摘される。

〔学校における社会化<2>〕——「教師による規則の実際的呈示」 小学校及び中学

校における生活指導場面での教師の発言がビデオに収められ、学校の規則呈示の諸様態が、教師の言語活動にどのように集約的に反映されているかが検討される。

〔学校における社会化<3>〕——「三者面談参加のメソドロジー」 中学校における三者面談をテープに録音し、その後に実施した、偏差値に関するインタビュー結果と比較して、マクロな社会現象とミクロな相互行為の様態との関連性、さらに、社会化過程の理論構成に対する様々な含意が検討される。

〔家庭における社会化<2>〕——「社会化の過程としての家族の会話」 家庭で両親が子供を叱っている状況をテープに録音し、具体的な躰けの試みが、社会化過程を構成する一つの手続きとして再構成可能かどうかを検討される。そして、そういった手続きによって、子供の内面化の具体的な達成、その観察可能性、したがってその説明可能性が保証されている様態が指摘される。

〔家庭における社会化<3>〕——「テレビに対する子供の“社会的処理”」 家庭で、子供がテレビをごく普通に見ている場面をビデオに収め、その行為系列の規則の抽出が試みられる。そして、テレビ視聴時における子供の行為系列の単純性、さらに、子供がテレビ番組を客観視しているという印象を与える状況が、そういった規則で再構成可能かどうかを検討される。

以上大きく二つに整理される合計六つのテーマ選択は、一方で、社会化過程を構成する諸々の日常的場面の多様性を反映するように意図されていると同時に、従来の社会化過程の理論からも重要な場面とされているものをも考慮されて行われている。こういった従来の問題関心との関連性は、それぞれの章で具体的に言及されるが、全体を通して共通の関心は、本論における記述態度が、様々な日常生活に見られる社会化過程のどれを採ってみても、それを社会学的関心から記述可能である、という点を例示すると同時に、従来の社会化過程に関する理論化に対して、どのような新しい方向性を具体的に提供できるのか、という点をも例示することにある。その意味で、第二部のテーマ選択のランダム性は、本論の理論的背景からだけではなく、研究意図から見ても、絶対に譲歩することができない性質の、むしろその観点から見て秩序だった選択なのである。

具体的な分析順序は、本来ならば、学校における社会化過程を前半に、家庭における社会化過程を後半に一括して行うべきところである。しかし、本論の分析課題の性格の特殊事情の理解を容易にするため、特に排泄訓練場面の分析を冒頭におき、そこにおいて具体的に使用される分析概念や記述結果が従来の理論的態度とどのように異なっているのか、

という点を特に焦点化して例示してある。この章の分析は、第二部において顕在的ないし潜在的に採られている記述態度の典型として位置づけられよう。そのあとで、学校における社会化過程の三つの場面が順次取り上げられ、最後に家庭における社会化場面のうち、残り二つが分析される。この二つの分析は、第三部の考察と密接な関連性を持つものであり、本論における理論的態度の最終的定式化の作業への直接的準備となっている。

2. 理論的準備

本論の第一部では、主に理論的文脈から、本論の理論的態度を定式化しておいたが、第二部の具体的データ分析にあたって、それらの観点をより実用的文脈に位置づけておくことが有益であろう。この節ではそういった目的から、以下に行われる実証的分析に直接的に接合できるような方法で、本論の理論的態度を簡単に要約しておきたい。

本論においては、社会化過程に介在する行為者の言語活動が分析の対象である。それは端的に「会話」という言葉で表現される現象である。この「会話」という概念は、日常的な意味はともかく、社会学的関心から分析される場合には、厳密な意味合いが存在する。「会話」という語は、二人以上の成員からなる社会的相互行為 (social interaction) において、とくに成員の発話行為に注目してその系列の総称として用いられる。成員の発話行為は、一種の対象化 (objectivation) 行為⁽²⁾であり、それによって、それぞれの成員の主観的意図が、複数の成員にとって共通の世界の要素として、入手可能になる。したがって、対象化された発話は、それぞれの成員の主観性の見出し (index)⁽³⁾として、それぞれの成員に認知される。そしてその発話は、通常、「文字」という方法を用いて、客観的なものに固定化可能である。

成員が相互行為において対象化するものは、発話だけではなく、顔の表情や動作その他様々なものがあるが、こういう対象化行為によって対象化されたものは、他者によって常になんらかの主観的意図の表現として説明可能 (accountable) である、という理解が存在する⁽⁴⁾。この場合、それぞれの成員の主観性は、これら対象化された個々の事物、いわゆる「文脈依存的個物 (見出し的個物)」 (indexical particulars)⁽⁵⁾を通してのみ他者にとって理解可能である。この「他者による理解」という言葉で表現されているのは、それぞれの成員が他者の主観性を、その対象化された文脈依存的個物を通して推論するという意味よりはむしろ、他者を理解する成員は、他者によって対象化された文脈依存的個物を、自己が対象化し得る文脈依存的個物を加えて構成することによってのみ理解する、という意味である。ここで、「理解」とは、理解のコミュニケーションのことを指している。他者を理解した自己がその理解を他者に表現することが成立するかぎりにおいて、相互行為における「理解」が意味を持つ。したがって、他者の何らかの主観的意図を他者の対象化

行為による諸々の文脈依存的個物によって成員が何かしら「感じた」としても、そこまでのみでは、その「感じた」事実は完全に個人的な主観性の世界にとどまっており、相互行為における他者理解の問題には関与しない。ただし、このことは、他者の文脈依存的個物による成員の「感情」が相互行為における理解に影響を与えない、と主張しているのではなく、その感情は、まさにその後のその成員の、理解の対象となった他者への対象化行為に影響を与える可能性があるのである。しかし、自己の主観性、あるいは他者理解の伝達は、不可避的に、成員間に共通の対象物、すなわち文脈依存的個物の中にのみ出現する以外にないであり、我々人間には、それ以外の方法は与えられていない。こういった状況は、相互行為における「理解の本質的表層性」と呼ぶことができるであろう。

このように相互行為を考えた場合、それでは、ある一つの文脈依存的個物の意味に関与するものには、どういったものが考えられるであろうか。まず第一に、他者の対象化行為による文脈依存的個物の全系列があり、それに加えて、それを認知する成員の記憶にストックされている文脈依存的個物のパターン（あるいは「利用可能な知識」）、成員の主観的意図、感情などを表現する成員自身による対象化された文脈依存的個物がある。しかし、相互行為における意味の伝達は、それぞれの成員による発話行為（および動作）の系列（turn-taking）であり、その系列内に、それぞれのストックされた知識や感情が、文脈依存的個物という共通対象物に対象化されてうめこまれる。社会的な知識の場合、相互行為内では特に「注釈(glossing)」⁽⁶⁾という形で出現する。この「注釈」行為も含めて、会話で行われる意味の伝達は、相互行為の過程を通して社会的に組織化されてゆく。Cicourel, A. V.の言葉を借りれば、「意味」とは、「記憶、実際の推論(practical reasoning)、そして談話(talk)の組織の間の、状況づけられた、自己組織的な、再帰的(reflexive)相互行為」⁽⁷⁾なのである。

具体的な分析においてはまず、ある状況が選択され、その状況に条件づけられた特定の社会的認知の対象化された表現がテーマとして選ばれる。その認知は、その状況を支配している広い意味での秩序によって組織化されているものである。そして、その表現に至るまでの、会話系列の社会的に組織化された形式が記述的に分析される。それは、その表現にいたる一種の推論過程とみなされる。この推論過程は、たとえば論理学における命題系列のような文字どおりの(literal)推論ではなく、実際のな(practical)推論である⁽⁸⁾。これは特に、実際の推論(practical reasoning)と呼ばれる⁽⁹⁾。論理学における推論の分析のときのように、本論の分析の場合も、その過程で出現するカテゴリーやその特性、あるいはその運用といったものが分析の一つの焦点となる⁽¹⁰⁾。

3. データ収集の方法

以上のような理論的背景から、本論の態度は、必然的に、社会的相互行為の直接的なデータ収集を要求する。特に、社会的相互行為に参加している行為者の言語活動が分析の焦点となるので、その言語活動を生のままデータ化するために、ビデオテープあるいはカセットテープに、実際の社会的状況を録画あるいは録音する、という方法を用いている。ビデオテープの場合もカセットテープの場合も、それに記録された音声は、一定の方法で文字化され、その文字化されたものが、「データ」として呈示される。

こういった直接的なデータを社会学的に分析するという手続きは、社会化研究の文脈では、ほとんど行われていないものである。そこで、こういった方法を経て呈示されるデータの持つ分析結果に対する誤解を避けるために、第二部で呈示される実証的研究一般に共通の調査手順を明示しておこう。

(1) テーマの選択——まず、社会化研究の文脈から見て、理論的に重要であると考えられるテーマが選択される。そして、そのテーマの内容から見て、その実証的分析に適切的な社会的状況を、ある程度の広さを考慮して決定する。通常は、社会化の過程を担う社会組織体、たとえば学校や家庭といったものが対象として設定される。

(2) 調査対象の決定——調査対象は、できるだけデータに偏りが生じないような、典型的なケースを選択する努力が行われる。通常は、この理想は完全には実現しない。その場合、そのケース固有の属性に左右される諸発見は、分析結果から注意深く除外される。あるいは、予備的なアンケート調査を行って、ケース選択に偏りが生じないようにする場合もある。

(3) データ収集——ビデオテープやテープレコーダによるデータ収集は、その特性上かなり狭い範囲の社会的状況の情報を対象に行われる。直接に分析の対象となるのは、こういった微細な相互行為状況である。しかし、それ以外に、ある程度の広さで選択されている調査対象全般にわたって、可能な限り長い期間にわたる参与観察を行い、二次的資料を収集し、実際に直接的なデータに登場する人物（教師、親、生徒等々）に詳細なインタビューを行う。こういったことは、直接的なデータから抽出される様々な文脈依存的表現の運用手続きが、それが位置している組織体を特徴づけている社会秩序の属性を適切に反映したものであることを保障する、必要不可欠の手続きである。

(4) データの分析——直接的な相互行為状況を記録したビデオテープや録音テープは、実際に論文に呈示されるデータの実際の時間経過の数十倍に及ぶ膨大なものになることが普通である。少ない場合でも、二日間の観察で得られた約十時間のビデオテープが詳細に検討され、多い場合は半年にわたる参与観察の過程で得られたビデオテープから、五分に満たない長さのデータが詳細に分析される。したがって、実際に呈示されるデータが比較的少数の事例であったとしても、その背景となっている膨大なデータの大部分がむだなも

のであることを意味しない。事実はその逆であり、そういったデータすべての詳細な検討から、そこに見られる本質的な社会秩序を最も適切に呈示可能にするような微細な部分が便宜的に選択されているのである。理想的には、収集されたデータすべてが論文の一部分として呈示されるべきなのであるが、実際にはそれだけで数冊の本になってしまう。

実際に論文の形で呈示されているデータ分析においては、以上のような理由で、そこに呈示されている比較的少数の事例だけから結論を引き出しているのではない。通常の数量的な調査方法と比較して、その分析の背景となっている膨大な量の基礎データを、「図表」にして呈示することが困難なだけなのである。

4. 分析の一般性、妥当性の問題

また、データの性格上、たとえばある一人の教師の言語活動が集中的に検討されることがしばしばある。このような分析態度に対しては、分析結果の一般性の観点から、繰り返し疑問が提起されてきた。たとえば、「他の教師だったらそのような言い方はしないのではないか」「他の親だったらそういった叱り方はしないのではないか」といった疑問である。こういった問題は、本論が目指している分析課題の文脈からすると、もともと適合しないものである。本論の分析課題は、ある人物がどのような言い方をし、それが頻度としてどの程度一般性を持つか、という点にあるのではない。この論点は、重要なものであり、ここで簡単に本論の立場を確認しておく必要がある。これは、第一部での理論的検討においてすでに示唆されていることでもある。

本論の実証的分析の課題は、どのような微細な相互行為状況であれ、それは、社会化過程を構成する文脈依存的表現の運用手続きとして記述可能であり、そのような手続きによって、その状況が、社会化過程として観察可能で報告可能、したがって説明可能となっている諸様態を呈示することにある。このような課題は、そういった社会化過程が、ある種の社会秩序の構造を反映したものとして記述できることを目的としているのである。

「データとは、対象の言語活動に関する我々の記述であり、彼等の言語活動そのままではない。彼等の言語活動は“生の素材”であり、それらはデータに変換されなければならない。彼等の言語活動の様々な言い方が“同じ”データを構成するかもしれない。」⁽¹¹⁾

ある一人の教師の言い方が一般性を持たないという見解は、本論にとって、単に見解に留まらず、具体的なデータ上でも自明のことである。先に指摘しておいたように、収集されたデータは、実際に呈示されているものよりも遙かに長大である。そしてたった一人の教師の言語活動でさえ、様々な状況で様々な変化している。たった一人の教師の言動でさ

えそうであるから、他の様々な人物の言語活動が「言い方」として一般性を持つことは望むべくもないことであるし、実際、そのような一般性は見られなかったのである。普遍的に抽出されるべきは、「言い方」にあるのではなく、その言い方に内在する「社会秩序」なのである。このことは、エスノメソドロロジーや会話分析の対象が、社会秩序の問題であることからの当然の帰結である。

通常 of 社会学的研究とは異なり、本論で扱うデータは、実際の会話を文字化した、言わば「質的な」ものである。そこでは、意識調査の手続きに代表されるような、統計的な処理は、一切行っていない。一般に行われている統計処理による分析の一般性の保証という手続きは、もともと本論の立場からすれば、適切ではないのである。なぜなら、本論の関心は、社会化過程のいかなる一断片であっても、それは社会的に記述可能であり、そういった一断片の記述の蓄積こそが、社会化過程に関する一般的な議論にとって不可欠であることを主張することにあるからである。このことは、エスノメソドロロジーや会話分析の分野で明示的に主張されていることでもある。

「実際に、自然のままに生起している社会的諸活動が行われる詳細な方法は、形式的に記述できる。社会的諸活動——実際の、どれ一つを取ってみても——方法的に行われているものである。すなわち、それら諸活動の記述は、人々が使用している、形式的な諸手続きの記述から構成される。」⁽¹²⁾

以上のような事情から、本論における実証的分析の焦点は、本論の第一部で提起された研究態度が、従来の社会化の理論によって、社会化過程を構成すると考えられている、社会的相互行為の一断片を直接に記録しているデータを、社会化過程として、いかに効果的に記述できるか、という点を示すことにあると言えるだろう。そこで提出される結果は、その一般性、というよりは、そこで行われる記述の妥当性によって、評定されるべきものである。つまり、本論の態度が、社会的相互行為としての社会化過程の、いままで十分に問題にされてこなかった、重要な側面に光をあてることができるかどうか、という問題を査定するのが、第二部の目的なのである。

5. 素朴なエスノメソドロロジーと会話分析の態度

第一部で提起された本論の研究態度には、素朴なエスノメソドロロジーと会話分析という二つがあった。第二部における個々の研究は、この二つの態度を実際に適用している事例である。しかし、この二つの態度は、具体的なデータ分析においては、両者が密接に関連していることもあって、互いに混在せざるを得ないものである。それぞれの研究事例にお

いては、それらが程度の差こそあれ、常に両方の要素が含まれることになる。たとえば、排泄訓練といった、日常人としての研究者にとってあまり馴染みのない状況の分析の場合は、素朴なエスノメソドロジエ的態度が、おのずと支配的になるであろうし、たとえば、家庭の会話といった、身近な状況の分析の場合には、社会学的自己分析としての会話分析の色合いが濃くなるであろう。したがって、第二部で呈示される個々の実証研究における記述態度に関しては、明確な二分法で明記することを注意深く避けている。そういった明記を取り立てて行わなくとも、それぞれの研究で採られている態度が、どちらに重きを置いたものであるのかは、おのずと了解されるであろうからである。

6. 会話データの記号表⁽¹³⁾

以下に本論で用いる、会話データを文字化する方法を説明しておこう。本節で示す記号は、頻繁に用いられるものに限られている。ここに示されている以外のものについては、特に説明の必要がないと思われるので、それぞれの章で簡単に言及するに留めている。

(1) 発話者の略記

教師 : T
生徒 : S
母親 : M
父親 : F
調査者 : R
子供 : C

(2) 同時発話 (simultaneous utterances)

同時に発話が始まる場合は、二重の左カッコで示す。

A :
{ {
B :

(3) オーバーラップする発話 (overlapping utterances)

(i) オーバーラップする発話が同時に始まらない場合は、オーバーラップが始まる場所を、左カッコで示す。

A :
 (
B :

(ii) オーバーラップが終わる場所は、右カッコで示す。

A :
 ()
B :

(4) 隣接する発話 (contiguous utterances)

(i) 発話間にまったくインターバルがない場合すなわち、二番目の発話とその前の発話のあと、すぐに開始される場合は、イコール記号で示す。

A : =
B : =

(ii) イコール記号は、オーバーラップする発話のために、一人の話者の発話が、表記上分断されているが、その話者の発話が実際には連続している場合にも用いられる。

A : =
 (
B :
A : =

(iii) 一人の話者の発話が終了したあと、すぐに二人以上の話者が発話を同時に開始した場合には、イコール記号と二重の左カッコを併用する。

A :

《電話がなる》

B :

(iii) 発話内のインターバルが一秒にみたないときは、(句点) で示す。

A : うん、そうなんだけどー

(6) 発話の特徴 (characteristics of speech delivery)

(i) のびる音は、実線で示す。

A : えーと、

(ii) うしろ上がり調子の発話の場合は、/ を用いる。

(iii) 活気のある調子の発話の場合は、! を用いる。

(iv) 語尾があいまいな場合は、. . . . を用いる。ただし、文の終わりとはかぎらない。

(v) 発話内のイントネーションの切れ目は、(句点) で示す。

(vi) 息をはく音、息をすう音が聞き取れる場合は、はく音は、(hhh)、すう音は、(.hhh) で示す。

(vii) 強調されている音や文は、その文字の下に下線を引く。

A : でも、それはむりなんです、

(7) はっきりしない発話、聞き取れない発話 (transcription doubt)

(i) 聞き取れない場合は、カッコで場所を示しておく。

A : それから、あ () れども、

(ii) 発話者が、だれかはっきりしない場合も同様である。

() : きょうのおかず、なにノ

(iii)ある程度推測できる場合には、カッコのなかに書き込んでおく。

A : このあいだの試験はノ

B : (290)点です。

あるいは、

(C) : そうです、

注

- (1) Wilson, T.P., "Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation", American Sociological Review 35, 1970.
- (2) この概念は、Berger, P.L. & Pullberg, S., 山口節郎訳「物象化と意識の社会学批判」『現象学研究』二号、1974年、で定義されている。
- (3) この概念は、Peirce, C.S.の論理学に端を発する。Peirce, C.S., Collected Papers, (Harvard University Press, 1931~1935)
- (4) Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1967), chap.1.
- (5) この概念については、Garfinkel の諸論文、および、Wilson, T.P., "Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation", American Sociological Review 35, 1970. を見よ。
- (6) この概念は、エスノメソドロジー、あるいは会話分析では重要な役割を演ずる。これについては、Garfinkel, H. & Sacks, H., "On Formal Structure of Practical Actions", in Mckinney, J.C. & Tiryakian, E. (eds.), Theoretical Sociology : Perspectives and Development, (Appleton-Century-Crofts, 1970), pp.338~366.を見よ。
- (7) Cicourel, A.V., Cognitive Sociology, (Penguin, 1973), p.100.
- (8) この区別の社会学的意味については、Wilson, T.P., op.cit. を見よ。
- (9) Garfinkel, H., op.cit., chap.1.
- (10) 会話分析においては、このカテゴリーの形式の他に、turnの構造それ自体も研究される。これについての基本文献は、Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. "A simplest systematics for organization of turn-taking in conversation",

Language 50, (1974), pp.695 ~735.

- (11) Sacks, H., "Sociological Description", Berkeley Journal of Sociology 8, 1968.
- (12) Sacks, H., "Notes on methodology", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), Structure of Social Action, (Cambridge University Press, 1984), p. 21.
- (13) この記号表は、Sacks, H. et.al., "A simplest systematics for organization of turn-taking in conversation", Language 50, (1974), pp.696-735. にある方法を日本語用に若干修正して定めたものである。

第十章 排泄訓練と初期社会化の過程 ——しつけ場面におけるカテゴリー化問題——

1. 問題設定

本章の目的は、社会化の過程についての、従来の理論との対比において、行為者の言語活動の様態に注目してそれを記述するという、本論の立場からの社会化過程分析の持つ有効性を、排泄訓練というしつけ場面での大人—子供相互行為の直接的なデータを素材として論じようと試みるところにある。ここで利用されるデータは、筆者自身によって収集された、保育園で行われている排泄訓練場面の約半年間のビデオテープである。本章では、自己の生理的制御という身体的課題の習得をめざす学習場面が、実験的状況から類推されるような厳密なカテゴリーを介して進行していくのではなく、むしろ「会話」という文脈依存的表現群を積極的に介在させることによって達成されていく様態を記述することがめざされる。

Parsons, T. は、社会化の過程を説明するために、四つの学習—社会的統制位相、すなわち、許容 (permissiveness)、支持 (support)、相互性の拒否 (denial of reciprocity)、報酬の操作 (manipulation of rewards) を考え、それぞれの位相に、Freud, S. による発達段階を対応させたことは広く知られている⁽²⁾。排泄訓練は特に、許容から支持への移行に対応する肛門位相に位置している。すなわち、排泄訓練は、肛門位相における括約筋の自立的な統御をめざすものであり、そこでは「母親の忍耐強い世話と子供の側での生理的偶然を手がかりとして」⁽³⁾ はじめて訓練が可能になることから、たしかにParsons のように、許容から、報酬の操作という過程と、そこでの、真の客体的愛着 (true object attachment) の成立を考えることは妥当であろう。しかし彼は、この過程で進行する大人—子供相互行為それ自体の機能を分析してはいない。社会化の中心は、社会化される個人と、それに責任のある他者との間の相互行為、特に会話の過程を通して行われるのであり⁽⁴⁾、個人がそこで内面化することがらは、たとえそれが言語習得以前の初期社会化においてであっても、大人との社会的相互行為の形式に依存しないわけにはいかないのである。また、Parsons によると、肛門位相においては、自己の身体の自律的統御とならんで、親 (大人) と自己の客体分化が成立するが、Mead, G.H. が明らかにしたように⁽⁵⁾、この過程は、情動的なレベルでの相互行為の形式だけでは記述しきれない認知的な過程を含んでいる。それにもかかわらず、Parsons は、この時期と言語習得との密接な関係を想定しながら、その過程で進行する社会的認知、特に行為や状況のカテゴリー化による、大人—子供コミュニケーションを、特に学習の位相に関連づけて論じていない。つまり、肛門位相というきわめて初期の社会化においても、大人—子供相互行為という日常的な状況で学習—

社会的統制が進行し、さらにこの時期が、言語の習得と密接に関連していると十分考えられるにもかかわらず、そういった日常的状況での大人-子供相互の、カテゴリー運用や意味の伝達といった問題がそれ自体として十分研究されているとは言えないのである。

こういった理由から、本章では、初期社会化で成立する相互行為を、特に、そこで運用されるカテゴリー群に注目して分析し、初期社会化の過程を構成する大人-子供相互行為が、そこでの社会化の成立にどういうふうに関与しているか、という問題を検討しようと思う。しかし、会話を中心とした社会的相互行為の分析という研究方法は、従来の社会化論で考えられた人間の行為のモデルとは若干異なる行為論を根底にすえており、この行為論は、社会化研究におけるデータ収集の方法や分析方針に影響をおよぼしているだけでなく、社会化という現象にアプローチする場合の問題設定や社会化の概念そのものの再検討を促すことにもなっている⁽⁶⁾。したがって、以下の議論では、相互行為分析からなる社会化研究の特徴をきわだたせるために、新しい行動形成に関与するカテゴリー群の機能についての理論構造が比較的明確であり、今もって社会化の過程を説明する理論として応用される、心理学的な学習理論（本章では特にオペラント心理学）と、会話分析に代表される相互行為論とを、両者の、行為のカテゴリー化についての考え方の違いに焦点をあわせて対比させようと思う。

あとで見るように、しつけ場面で問題となるのは、そこでの課題ができたかできないか、という、子供の行為のカテゴリー化をめぐる問題である。したがって、会話分析の方法から成されるしつけ場面における社会的相互行為の研究の一つの焦点は、次のように表現できる。それは、「子供の行為に対する、（たとえば排泄が）『できた』という表現は、社会的に組織化された会話の過程で、どのようにして出現するのか」、あるいは、「子供の行為に対するそういうカテゴリーの運用を、大人は、子供との相互行為の中でどのように組織化するのか」というものである。

2. 対応的カテゴリーと達成的カテゴリー

では次に、社会化におけるカテゴリー運用の問題、特にしつけの場面のそれを扱うために、まず、カテゴリー化の基本的様式を検討しようと思う。それによって、社会的相互行為から成るしつけの過程というものは、学習理論やシステム論⁽⁷⁾が内面化の説明のために仮定したカテゴリーの形式に基づいていないということが明確になる。さらに、前述したような、Parsons の社会化論の不備な点が明らかになるであろう。特に、しつけ場面で明確な賞罰カテゴリーを仮定する学習理論と対比させながら、その点を論じていこうと思う。

Sacks, H. の論じるところによると⁽⁸⁾、社会的相互行為の過程で、成員に対して何らかのカテゴリー化を行う場合、すなわち「社会学する」(doing sociology) 場合、同じ成員

を適切にカテゴリー化するには、常に少なくとも二つ以上の可能なカテゴリー化の方法 (at least two categorization devices) が存在する。したがって、一つのカテゴリーの適切さを現実と対応させて判定する以前に、その状況で運用可能な複数のカテゴリー群のなかで、どれがもっぱら適切 (exclusively appropriate) であるかを決定する手続きが相互行為内になければならない。なぜなら、観察による対応づけの方法だけが、適切さの判定規準だとすると、我々の注意はもっぱらその一つのカテゴリーの成立・不成立のみに限定されてしまうからである。

このSacksの議論は、成員をカテゴリー化する手続きのみを取り上げているが⁽⁹⁾、ここでの目的上、それを拡張して、行為一般をカテゴリー化する手続きとみなす。このように彼の議論を一般化して考えると、相互行為で運用されるカテゴリーの様式は、一つだけとは限らない、ということになる。最もよく知られているカテゴリー化の様式は、もっぱら適切なカテゴリーが一つ選ばれたあとに運用される場合で、我々はそのカテゴリーに導かれて、現実の中にそのカテゴリーの示す特性を認知し、対応づけることによって、そのカテゴリーの真偽を判定する。ここでは、そのカテゴリーが意味する具体的対象、あるいは、それらに内在すると考えられる共通特性というものが、それが運用される直接的状況で明確に意識される。これを特に、対応的カテゴリー (化) と名付けておこう。

対応的カテゴリーが典型的に出現するのは、学習理論に基づく学習状況である。たとえば、オペラント反応の制御に関する理論⁽¹⁰⁾で機能するおもなカテゴリーは、個体のオペラント反応と、強化という環境事象であるが、オペラント反応は、環境に及ぼす観察可能な効果の同一性によって定義されるので⁽¹¹⁾、その同一な環境事象の生起に関与するすべての行動が、同一のオペラントとしてカテゴリー化される。ラット用スキナー箱を例にとれば、そこでの環境事象の一つである、(レバーが下がる) という物理的効果でオペラントが定義されるのであり、そういう表層的な物理的効果の観察に基づくことによって、対応的カテゴリー化の様式で個体の行為がカテゴリー化される。この状況では、(レバーが下がる) という事象が、一つの文脈依存的個物であり、実験者は、この文脈依存的個物の物理的特性に保障された同一性に基づいて、個体の反応の「頻度をとる」のである。また、「強化」も、(えさを与える) という物理的事象に基づいてカテゴリー化される。この学習理論に基づく学習状況では、実験者の制御可能な物理的特性を持つ文脈依存的個物による対応的カテゴリー化によって、個体の反応と環境事象の「生起頻度」が記録され、それらの間に成立する関係によって、「学習」が定義される。したがって、この状況では、もっぱらこれらのカテゴリーの成立、不成立が観察されるのであって、他のカテゴリー群の運用の可能性は、決してこの手続きからは生じ得ないのである。これは、「頻度をとる」手続き一般の本質であり、対応的カテゴリー化の際立った特性である。このようにして、オペラント反応の制御をめざす学習状況では、(オペラント) - (強化) という、対応的カテ

ゴリー化による一定の事象パターンの反復のみが成立することになる。その結果、物理的な文脈依存的個物によるカテゴリー化の厳密性が得られるかわりに、そこには、対象化された文脈依存的個物の系列による、ある事実判断への推移が欠如している。この学習理論は、本質的に、推論行為 (reasoning) の介在する余地のない理論なのである⁽¹²⁾。

相互行為論においては、これと著しい対象をなす状況が成立する。そこでは、ある成員あるいはその行為をカテゴリー化する場合に存在する複数の可能性から、適正な一つを選択する手続きの過程が問題となる。そこで用いられるカテゴリーは、現実との対応づけという、意味の適切さの規準は、二次的な意義しか持たないため、そのカテゴリーが意味するものの一貫性、あるいは、「共通特性」といったものが直接には意識されない。それはもっぱら、カテゴリー選択の手続きに関わり、社会的相互行為が進行していく過程で組織化されるのである。このカテゴリーが典型的に出現するのは、対面的状況 (face-to-face situation)⁽¹³⁾ において、その状況と直接につながらない話題について会話をを行う場合である。その会話が進行していくには、話者は、自分の使うカテゴリー群、あるいは他者の使うカテゴリー群と現実との対応をいちいち確認するわけにはいかない。カテゴリーによっては、それがまったく不可能な場合すらある。そこでは記憶が重要な役割を演ずるが、使用するカテゴリーの意味の規準は、話者達に共通に入手可能な対象化行為として、表層的な相互行為のうえでは、なんら明確に行われぬ。コミュニケーションのレベルでのその意味の同一性は、不可知のままであり、それはもっぱら、会話のスムーズな進行ということで了解される。このように運用される場合のカテゴリーを、ここで特に、達成的カテゴリー (化) と名付けようと思う。

この二つのカテゴリーのタイプは、表層的には、ある瞬間にある文脈依存的表現⁽¹⁴⁾によって、ある状況を定義する、という点ではきわめて類似しているが、その機能は著しく異なることに注意しなければならない。後者においては、カテゴリーのタイプからそれを考えれば、前述したように、そこで運用されるカテゴリーの意味の一貫性は、ある特定の文脈依存的表現と現実との対応の一貫性ではなく、あるカテゴリーを選択するに至る相互行為者の発話 (turn) の組織化の過程で達成されるのである。そのカテゴリーの本質的な機能は、他のカテゴリー化の可能性の排除を宣言するということなのである。

後述するように、排泄訓練というしつけ場面での重要なカテゴリーは、(出た) (出ない) であり、一見すると、これらのカテゴリー群で、大人は対応的カテゴリー化に基づく観察を行っていると考えられるかもしれない。しかし、それは誤りである。Sacks の言うように、その状況には少なくとも二つ以上のカテゴリー化の可能性が存在する。それらはたとえば、(出た) (出ない) (出たい) (出たくない) (トイレに入りたい) (トイレに入りたいくない) (遊んでいたい) (ひとりにされたくない) などであり、大人が子供に向かって「出た？」と聞く対象化行為は、このような一連のカテゴリー群の可能性から、

一つの適正なものを選択する過程で出現していると考えねばならない。そして、その過程が、大人－子供相互行為として秩序だった方法で行われている、という点が、このしつけ場面に会話分析の考え方を適用する場合の仮説となっているのである。

3. データ収集の手続き

筆者は、I 県 Y 郡にある、Y 町立第四保育所で、昭和57年6月から12月まで、そこで行われている排泄訓練を、継続的にビデオに収めた。排泄訓練が行われていたのは、その保育所のいちばん年少の子供たちが集まっているクラスであった。そのクラスは、9名の子供から成っており、彼等は約9か月から約2歳1か月までの年齢であった。そのクラスには3名の保母が子供達の世話をしていた。トイレは、その教室の隣にあり、水洗式の子供用トイレが三つ並んでいる。ビデオカメラはこのトイレの窓側から、この三つのトイレ全体を視野に収められるように配置した。カメラに写しだされているのは、教室とトイレをつなぐ出入り口から出入りする子供達と保母達であり、特に子供と保母との間で交わされる会話、及びその状況である。

生理的統制技能を中心課題とした実際のしつけ過程に関与する言語活動の様態に関心があった筆者は、ビデオに記録された保母と子供との間の言語活動の膨大なデータを詳細に検討するなかで、そこでの相互行為が、厳格なしつけの目的が存在しているにも関わらず、極めて状況依存的に変化し、その変化の様態が特徴的な形式を持っていることに気付いたのであった。その形式は、一見厳格なしつけ過程と矛盾する性格を持っているように見えて、むしろその矛盾した存在様態こそが、逆に排泄訓練といった実際のしつけ過程を効果的に機能させている一つの技法、あるいは手続きとして位置づけられる、という結論に達したのであった。

本章の分析は、以上のような経緯から、排泄訓練に介在する保母－子供相互行為の、特に言語活動の諸様態を、しつけ過程に介在する文脈依存的表現の一つの事例として位置づけ、それをたった一つの典型的なデータ分析に代表させて例示することにその目的がある。分析対象をたった一つの事例に限定する方法は、そういった分析による記述結果の特殊な意義を理解するうえで、膨大な事例の呈示が、かえって煩雑な印象を与えることを回避するために採られているのである。データ収集上の詳しい経緯、および本章の分析を証左するデータ群については、<補足データ〔1〕>に呈示しておいた。そこでの分析結果と本章の見解を付き合わせれば、本論の記述態度から引き出される見解を裏付けるために、必ずしも膨大なデータを呈示する必要がないことがおのずと了解されるであろう。むしろ本論の記述態度にとっては、どのような微細な事例であっても、その詳細な社会学的記述こそが重要なことであって、その諸事例の何らかの指標による「統計的处理」は、たった一

つの事例に反映している社会秩序の本質的記述に従属する二次的手続きに過ぎないのである。

4. 分析

それでは、以上のような論点をふまえて、排泄訓練という具体的なしつけ場面のデータに基づきながら、社会化における相互行為の様態を記述してみよう⁽¹⁵⁾。

前述したように、一つの行為、あるいは事象に、二つ以上のカテゴリー化の可能性がある場合、そこにはいわゆるカテゴリー化問題 (categorization problem)⁽¹⁶⁾が出現する。社会化を行う状況では、特に、望ましい行為と望ましくない行為に関する子供の行為のカテゴリー化が焦点となる。対応的カテゴリー化は、学習理論が論じる個体学習場面で出現するが、しつけの場面のように、大人-子供相互行為が原初的な形で、かつ、実際生活の進行のなかで行われるような場合には、以下のデータでも示されるように、対応的カテゴリー化は不可能である。そこでは、それによってカテゴリー化される個々の行為に共通特性があるかないかが不可知のままカテゴリーが運用され、達成的カテゴリーが成立するのである。

さて、ここでデータとして用いるしつけ場面において、カテゴリー化問題が特に著しくなる理由は、以下の諸点である。

(1) 子供は、大人と、会話によって相互行為を行うまでに言語を習得しておらず、大人による子供に対する発話の促しがあっても、子供が反応しないしことがほとんどなので、それだけ、大人による、子供の行為に対する注釈 (glossing) が相互行為内で多く行われること。

(2) 大人一人に対して、子供が何人もいるといった保育園の状況なので、大人は、同時に何人もの子供の行為に注意を向けなければならないため、特定の子供の行為の生起の瞬間に、その事実をいちいち確認することが困難になっており、相互行為における話題が、直接的状況外のことがらである場合が多いこと。

こういった具体的生活が進行するなかでしつけが行われ、それに加えて、言語が理解できない子供が相互行為の参加者であることからくる、しつけの課題の内容を直接言葉で説明できない、という事情が、初期社会化における相互行為に独特の性格を与えるのである。

以上の点を、筆者が行った調査の中の典型的な例を取り出して記述してみよう。それは、次のような、二人の保母 (H 2, H 3) が、Rを訓練している場面である。

- #1. R: (レバーであそぶ)
#2. ↓⁽¹⁷⁾
#3. H3: (別の子供を連れて来て)
#4. Rちゃん、出たノ
#5. (その子供をすわらせる)
#6. R: (レバーで水を流す)
#7. H3: 出たノRくん、もういいノ出たノ
#8. (Rを抱き上げようとしてのぞきこむ)
#9. R: マ・・・タ・・・
#10. H3: まだなのノ
#11. (別の子供をすわらせようとするがすわらないので、連れていく)
#12. (Rはそれを見ながら、下りて、おしりをふいてもらう姿勢をする)
#13. H3: (戻ってくる)
#14. H3: 出たノ
#15. (ペーパーをとって、おしりをふく)
#16. H3: はい、もういいよ、はい、流して
#17. R: (水を流す)
#18. H3: (行ってしまう)
#19. R: (いったん行こうとするが、またもどって来て一人で水を流してあそぶ)
#20. H2: (入ってきて) Rくん、出なかったノ
#21. R: ウン
#22. H2: 出ないの、ふうん、じゃ行こう
#23. (Rを連れていく)

この一連の相互行為で特徴的なのは、(出た) (出ない) のカテゴリー化についての会話が、Rの動作や発声を見出しとして進行しており、保母は、そのつど、そのカテゴリーについて観察を行わない、ということである。たとえば、「出たノ」(#7)という質問は、レバーで水を流す動作(#6)のあとに出現しているし、「まだなのノ」(#10)は、Rの不完全な発声(#9)に基づいている。また、訓練の終了を示す「はい、もういいよ」(#16)という発話も、Rの身体的な姿勢(#12)に対応している。つまり、この相互行為で本質的なのは、表層的な一連の対象化行為としての発話が、相互に効果を及ぼしあっ

て、訓練の成立についてのカテゴリーが運用されるという点であり、「出たノ」という保母の発話や「もういいよ」という発話の示す共通特性、あるいは、一定の意味といったものは、表層的には、子供にも、保母にも、観察者にも与えられていないのである。保母の「出たノ」という質問は、一見、明白な事実と対応しているように思われるが、この例でもわかるように、実際の排泄が行われていない状況で対象化されていることがほとんどであり、むしろ、そのカテゴリーが示している特性が、まったく生起していないのに、「出たノ」と問われるので、子供にとっては、何に注目してその問いに答えればよいのか、言い換えれば、その問いの意味は何なのかを示す具体物は、この状況では、皆無である。つまり、「出たノ」「出ないノ」という問いは、具体的事象に直結しているどころか、その状況の具体物を単純に目印にできない、何らかの解釈を要求しているのである。

保母のカテゴリー化が達成的であるもう一つの証拠は、この例で、Rのしつけに關与した保母が二人である、という点にある。H3は、「はい、もういいよ」(#16)という、訓練の成立を認める発話を行って、Rを訓練から解放するが、そのすぐあとに、別個にRと相互行為を行っているH2は、Rの発話「ウン」(#21)に基づいて、「出ないの、ふうん」(#22)という、まったく反対の結論づけを行っているのである。このようなことはしかし、Rの、レバーでさかんに水を流してしまう行為が、保母の観察をさまたげており、保母はやむを得ず、Rの発話に依存している結果起こってしまう、というわけではない。そうではなくて、H2、H3ともに、Rだけの訓練を行っているのではなく、入れかわり他の子供を連れてきて訓練を行っており、そういう実際的な目的上、いちいちRの状況に関して観察による確認は行わないのである。また、この状況では特に、Rの排泄が、レバーによるあそびによって曖昧になっており、Rの本当の状況を確認することは不可能である。もし、Rのしつけ場面について、対応的カテゴリー化で、定義づけようとする、答えのない問いのまえに、しつけという社会的に組織化された相互行為が、直ちに停止してしまう。つまり、しつけという、理論上は、はっきりしたカテゴリーに基づいて成立すべき学習状況（対応的カテゴリー化に基づく規範の内面化）が実際に機能するためには、対応的カテゴリー化そのものを諦めねばならない、というパラドックスがあるわけである(18)。

さて、しつけ場面で機能する達成的カテゴリー化は、それが意味する共通特性が不可知のまま運用されることを示したが、しかし、「出たノ」といった、いわゆる文脈依存的表現は、まったくでたらめに使用されているのではない。そこには、文脈依存的表現の合理的特性(rational properties)⁽¹⁹⁾が存在する。特に初期社会化という状況ゆえの、独特の特性は、次のようなものである。

「出たノ」という文脈依存的表現は、このしつけ場面における達成的カテゴリー化の必然性の点から論じたように、しつけ場面の実際的な事情に適應したものである。一つには、

前述したように、保母が一人で複数の子供を訓練しなければならない事情から、いろいろな状況で「出たノ」という問いを用いて、いちいち確認しないということが、保母の日常的業務としつけのスムーズな進行を可能にしている、という点である。しかし、また、こういう、子供に対して発話を促す対象化行為「出たノ」が多用される、ということは、保母の仕事上有効であるだけでなく、子供のしつけという社会化場面での学習にとっても、むしろ機能的なのである。その理由はこうである。前述したように、「出たノ」という発話は、具体的な事象と直結していないので、それに答える子供に要求されるのは、具体物との単純な対応ではなく、「要約 (summarization)」という形式の一種の解釈である⁽²⁰⁾。したがって、子供は、いろいろな状況で、そのつど対応している具体物が増える「出たノ」という発話の「文脈依存性」に直面するのである。また、その発話に対して行う子供の反応も、文脈依存的表現として、そのときの事情に応じて保母に扱われる。従って、子供は、「出たノ」という発話によって、文脈依存的表現によって表層的に構成される「会話」という、進行していく偶発的達成としての連続的な相互行為に、まさに文脈依存的表現の対象化主体として参加するチャンスをおかずに与えられているのである。これは、たとえば子供が反応しない場合でも、保母の子供の行為に対する「ひとりごと」としての「注釈」という形で、そして、たとえば子供が意味もなく口まねしているように思える場合でさえ(＃9)、また、子供の要約行為が、文字どおりの意味では矛盾する場合でさえ(＃21)、それら子供の行為は、会話の実際的推論、実際的相互行為を構成するturnとして例外なく扱われる。このことは、初期社会化において、子供に言語で課題が説明できず、まさに、文脈依存性それ自体は教えることができない、という事情があり、そこから、子供にその文脈依存性を習得させるために、社会化の技法としての独特の相互行為の形式が要求されることを示している。初期社会化、特に排泄訓練では、子供が、Parsonsの言う自律的な活約筋の統制ができるようになるだけでは不十分であり、子供のそういう行為が、相互行為を構成するturnとして、有意味に取り扱われなければならない。保母の「出たノ」という発話の多用は、子供の生理的な自己制御を、社会的な対象化行為として、子供自身が操作可能な文脈依存的行為のリストの中に加えることができるように、大人-子供相互行為内で、文脈依存性という状況を用意しておき、偶発的な排泄が出現したときに、その事実をスムーズに有意味なturnとして社会化のプロセスの中に組み込むために機能しているのである。

5. 結語

以上のことは、しつけ場面というものが、従来の学習理論が仮定したような対応的カテゴリーに基づく観察問題としての賞罰メカニズムによっては十分にとらえきれないこと、

むしろ日常的な相互行為のプロセスとしての学習場面という、社会化に対する新たな考え方の導入が必要であることを根拠づけるものである。

また、Parsons は、初期社会化における、排泄訓練の過程を支える相互行為的なメカニズムには、情動的関係や役割という概念以外言及していない。しかし、相互行為論から社会化の過程を考えると、本章で示したように、そこには、「相互行為者となる」ということを言葉のわからない子供になんとか体得させるための技法とでも言うべき、特徴的な相互行為の形式が存在するのであり、この時期の社会化が、主として生理的、情動的レベルで進行する、という考え方は、修正されなければならない。社会化は、その最も初期段階から、社会的カテゴリーに基づく、日常的な相互行為として進行するのである。だから、その過程では、生理的、情動的な社会化だけでなく、社会的認知を背景とした、文脈依存の表現の運用の能力の発達も大きな位置を占めているのである。

Speier, M. は「社会化とは、相互行為能力の獲得である」⁽²¹⁾と定義し、Cicourel, A.V. は、子供が彼等の言語使用に先立って、解釈手続きを獲得するはずだ、と想定したが⁽²²⁾、本章のデータは、しつけ場面での、大人—子供相互行為が、忠実な課題遂行者としての子供というよりはむしろ、相互行為者としての子供の出現を待っているかのように組織化されていることを示している点で、彼等の見解を支持するものとなっていると言えよう。

注

(1) 会話分析の代表的な研究については、

Sudnow, D. (ed.), Studies in Social Interaction, (The Free Press, 1972)

Psathas, G. (ed.), Everyday Language : Studies in Ethnomethodology, (Irvington Publishers, 1979)

Goodwin, C., Conversational Organization, (Academic Press, 1981)

などを見よ。

(2) Parsons, T. & Bales, S.F., Family : Socialization and Interaction Process

(Routledge & Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳『核家族と子どもの社会化』黎明書房、昭和45年、第二章。

(3) 麻生誠・柴野昌山(編)『変革期の人間形成—社会学的アプローチ』アカデミア出版会、1978年、68頁。

(4) Berger, P.L., 蘭田稔訳『聖なる天蓋』新曜社、昭和54年、24頁。

(5) Mead, G.H., Mind, Self and Society, (University of Chicago Press, 1934), 稲葉三千男他訳『精神・自我・社会』青木書店、1973年、第三部。

(6) 会話分析の方法論については、Cicourel, A.V., "Three models of discourse"

- Discourse Process 3, (1980), pp.101~132.を見よ。また、社会化の概念については、Mackey, R.W., "Conceptions of Children and Models of Socialization" in Turner, R.(ed.), Ethnomethodology, (Penguin, 1974), chap.15. を見よ。
- (7) 心理学的な学習理論やParsonsの構造機能主義は、Wilsonによって、規範的パラダイムとして一括されたことは広く知られている。そこでは、社会的状況での「規則」の機能に対する考え方の共通性が論じられているが、本章では、それを、カテゴリー特性から論じるわけである。
- (8) Sacks, H., "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology", in Sudnow, D.(ed.), op.cit.
- (9) この過程を論ずるために、彼は、membership categorization deviceという概念を用いた。この定義については、Sacks, H., op.cit. あるいは、Sacks, H., "On Analysability of Stories by Children", in Turner, R.(ed.), op.cit.を見よ。
- (10) この理論におけるカテゴリー論や言語論は、Skinner, B.F., Verbal Behavior, (Appleton-Century-Crofts, 1957) に詳しい。
- (11) Reynolds, G.S., A Primer of Operant Conditioning, (Scott, Foresman and Company, 1975), 浅野俊夫訳「オペラント心理学入門」サイエンス社、昭和53年、19頁。
- (12) この理由は、この学習理論が、その行動の単位として「反射」を考えているからである。これについては、ヴィゴツキーが詳しい検討を行っている。ヴィゴツキー、柴田義松訳「精神発達の理論」明治図書、1972年、第二章。
- (13) この状況の基本的分析は、Berger, P.L. & Luckman, T., op.cit. を見よ。
- (14) この概念については、Garfinkel, H., op.cit. chap.1. あるいは、Garfinkel, H. & Sacks, H., op.cit. も見よ。
- (15) データに登場するRは、2歳1か月で、訓練開始後かなり時間が経過している。しかし、まだ完全に訓練が成立していない。
- (16) この概念は、Sacks, H., "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology", op.cit. に見られる。
- (17) これは、時間の経過を示す。
- (18) これは、しつけが進行するには、子どもの解釈能力を仮定しなければならないことを意味する。この点は、Mackey, R.W., op.cit. での議論に通ずるものである。
- (19) Garfinkel, H., op.cit., chap.1.
- (20) この概念については、Cicourel, A.V., "Interpretation and Summarization : Issues in the child's acquisition of social structure", in Glick, J. &

Clarke-Stewart, K.A.(eds.), The Development of Social Understanding,
(Gardner, 1978), pp.251 ~81. を見よ。

(21) Speier, M., "The Everyday World of the Child", in Douglas, J.D.(ed.),
Understanding Everyday Life, (Aldine Publishing Company, 1970), p.189.

(22) Cicourel, A.V., Cognitive Sociology, op.cit., p.58.

.....

〔付記〕この章は、清矢良崇「社会的相互行為としての初期社会化の様式 ——しつけ
場面におけるカテゴリー化問題」「教育社会学研究」第38集（1983）、122 ~ 133頁、を
加筆修正したものである。

この論文は、後に、「初期社会化の過程」という表題で、柴野昌山他（編）「リーディ
ングス 日本の社会学」第16巻〔教育〕、東京大学出版会、1986年、に一部分が収録され
た。

なお、使用されたデータの収集のために行われた調査の概要、および、本章の論旨をさ
らに裏付ける具体的データについては、〈補足データ〔1〕〉を参照。

第十一章 初期テスト経験

——社会化の過程としてのテスト呈示——

1. 問題設定

本章では、小学校一年生の初めてのテスト経験場面を記録したビデオテープを素材として、そこに介在する教師のテスト実施行為を構成する言語活動を、小学校における社会化過程に介在する文脈依存的表現の事例として分析する。そのなかで、小学校の持つ社会化機能が、本論の記述態度が注目する現象のなかに、どのような様態として反映してくるのかを記述しようとするものである。

テストが社会学的な研究の対象となる場合、典型的な問題のされ方には、主に二つの様式が考えられる。一つは、学校の持つ社会的な機能を媒介するものとして、テストが位置づけられる場合である。学校の持つ社会的な機能に関する社会学的研究は、すでに膨大なものになっており、そこでは、学校が社会体系に対して持つ、選抜機能、配分機能、資格付与機能などといった、様々な局面が浮き彫りにされている。こういった研究は、特に教育社会学の領域においては、学校に関心を持つ研究者達にとって、中心的な問題関心であり続けている。こういった研究において、テストが問題となる場合は、テストの持つ社会的な意味が、学校制度の持つ様々な社会的機能に従属する形で位置づけられる傾向にある。端的に言えば、学校が、選抜機能、地位配分機能、資格付与機能といった諸々の役割を果たしていく過程に存在する、具体的な「手段」として考えられている。

もう一つは、テスト行為をそれ自体、社会的相互行為の文脈のなかで、直接的に捉え、そこでの教師や子供のテストへの様々な関わり方を丹念に分析していく方向性である。こういった研究の出発点は、学校制度の社会的機能を媒介していると考えられているテスト行為が、実際には、どのような過程のもとで実施されているのかという問題関心にある。そこでは、教師による、テスト結果の解釈の仕方や、子供の、テスト問題の理解の仕方、あるいは、授業場面におけるテスト課題が、教師－生徒間で、どのようなやりとりのもとに進行していくのか、あるいは、そういったテスト実施の諸局面が、生徒の能力別クラス編成や、進路分化過程に、どのように関与してくるのか、といった諸問題が探究されている¹⁾。

本章の関心は、方法論的には、テスト行為を一つの社会的相互行為として考え、その直接的なデータを微細に分析する、という点で、後者と共通している。本章では、そういったテスト行為が、子供の、相互行為状況としての社会化過程とどのような関連性を持つのか、という局面を問題にする。テスト行為と社会化の関連性については、上述したような問題のされ方によって、間接的に取り扱われていることは否定できない。しかし、これら

の研究においては、そもそもテスト行為というものが、子供にどのように学習されるのか、という局面の十分な分析を基礎として、議論が展開されているわけではないのである。テスト行為それ自体は、一つの役割期待に基づく、安定した相互行為であり、子供は、明らかにその役割期待を学習しなければならない。このように考えれば、テスト行為が、社会化過程にどのように導入されるのか、という最も基本的な局面も、テスト行為の社会学的分析の対象になるはずであろう。

テスト行為は、実施する側からみれば、一つの社会的統制過程であり、学校制度がその社会的機能を果たすために利用する、一つの手段である。しかし、子供の側からすれば、それは、一つの学習過程なのであり、その学習過程と、社会的統制過程との関連性こそが、社会化過程としてのテスト行為の、十分な社会学的研究にとって、本質的なことなのである。従来の研究は、このような表現方法から言えば、学校制度が持つ社会的機能を果たすために、子供を社会的に統制していく具体的な手段としてのテスト行為を想定していただけてあって、その手段が、実際に子供に学習されていく側面、そのために行われる教師の具体的な社会的統制の側面、といったものが、それ自体として十分に分析されているわけではないのである。

本章は、こういう理由から、小学校一年生が、はじめてテストを経験した場面をおさめたビデオテープをデータとして用いて、そこで特に、テストを行うために、教師が生徒にどのような「説明行為」を行うのか、という視点から分析される。本章のこういった問題関心を、本論の理論的な背景から表現すれば、次のようになる。小学校一年生のテスト経験は、彼等がまだテストの意味、態度を十分に学習していないがゆえに、それを習得させようとする教師との間に生ずる、双方の緊張の調整過程である。テストの意味、態度を規定する規範には、何らかの方法で表現が与えられるにしても、それらは、もっぱら文脈依存的表現によってである。教師は、子供達その間に、テストの意味、態度を規定する規範に関する合意を成立させようとして、それら文脈依存的表現の客観的呈示を試みようとする。その試みは、ある場合には、教師による、子供達に対する、テストの意味、態度の「説明行為」として具体的に遂行されるのである。

2. データ収集の手続き

筆者は、「現代の学校文化に関する調査研究」⁽²⁾という共同研究の構成員として、昭和57年5月から昭和58年3月にかけて、合計三回8日間にわたって、I県T小学校に赴き、一年三組の授業をビデオ録画した。ビデオ録画の方法は、一年三組の教室に、ビデオカメラ2台を取りつけ、一方のカメラを教師に向け、もう一方を生徒達に向けることで、双方の相互行為をできるだけ具体的に記録しようとするものであった。実際の分析に使用され

るデータは、昭和57年5月24日と25日の二日間にわたり、テストの実施場面を取めたビデオテープを文字化したものである。このテストは、調査の当日の朝、教師に適切な時間を実施してくれるように依頼したものであるが、これは、その一年生にとっては、入学後初めてテストに直面する場面を作り出すことになった。マイクロホンも、教壇に一台置き、あと二台を教室のまわりの適当な位置に配置した。その結果、音声上のデータは、教師の発話を中心となり、子どもの発話は、授業場面で教師に指名されて一人で答える以外は、ほとんど聞き取れないことになった。したがって、子どもの行為に関する情報は、ビデオから観察できる動作が中心となっている。

この共同研究は、子どもの学校生活の様々な側面を、直接的なデータに記録し、それを現代の学校文化に内在する様々な教育的問題、社会化の問題の解明という関心から、解釈的にアプローチする目的で行われたものである。その構成員は、山村賢明教授を代表として、門脇厚司助教授をはじめ、飯田浩之、北沢 毅、古賀正義、瀬戸知也、阿部耕也の諸氏と筆者を加えた合計八名から成っていた。共同研究の性格上、それぞれの構成員のそれぞれの問題関心から、様々なテーマが設定され、様々な方法でデータが収集された。基本的には、教室の学校生活をビデオ録画することを中心としたが、その他に、積極的な参与観察、教師への集中的なインタビュー、使用されているテスト用紙や成績資料の収集、学年集会や生活指導の観察、投影法やアンケート調査の利用によるデータ収集等々が行われた。

筆者は、小学校におけるテスト経験の、子どもの社会化過程における意味を探る関心から、小学校一年生の初期テスト経験の直接的なデータに関心を集中していたが、以上のような共同調査における様々なデータ収集に多角的に参加するなかで、初期テスト経験に見られる微細な相互行為の様態が、小学校という組織が全体として持っている社会化機能を鮮明に反映したものである、という結論に達したのであった。具体的に分析対象にしたケースが、初期テスト経験に関する唯一の事例であるにも関わらず、その小学校における他の教師の諸行為、様々な実施されるテスト行為、あるいは生活指導一般に関する参与観察、その教師自身をはじめとする学校のスタッフへの詳細なインタビューの結果とてらしあわせると、そのケースに登場する教師や子どもの言語活動に内在する文脈依存的表現の運用手続きの様態を、社会化過程に介在する小学校の機能の一側面として位置づけることが可能であると判断されたのであった。本章の分析は、たった一人の教師の言語活動を集中的に検討しているが、こういった一連の参与観察の文脈を考慮して、小学校およびテスト経験の社会化機能にとって本質的であると考えられる諸相が、データ内在的に記述することがめざされているのである。

具体的なビデオ録画の時期を以下に示しておく。

昭和57年5月24日～27日（朝会および一年三組と六年一組の授業）

昭和57年12月2日～3日（一年三組と六年一組の授業）

昭和58年3月4日～5日（一年三組と六年一組の授業）

一日のビデオ録画は、登校から下校までのすべての学校生活にわたるものであるから、一日約十時間に及ぶものである。教室以外の活動は、移動カメラで収録してある。具体的には呈示されないが、それらのデータはすべて検討されており、本章のデータ分析の背景となっている。

3. 分析

それでは、小学校一年生のテスト経験場面において、教師が、生徒に行う「説明行為」の持つ諸相を分析していこう。

〔3-1. “今度は練習ではありません”〕

その時間、教師は、次のような説明から始めた。

<データ11-3-1>

T：さあ、それではね、ちょっとね、先生がお話しすること聞いて。土曜日にね、先生がいなくてね、みんなお勉強したでしょ、それは練習なの。いいね、だから、先生がいまからやることもだまってやりましょう。土曜日やったのは、それ練習。今は練習ではありません。今度は、できたひとはおまるをつけて100点てかきます。

〔3-1-1. 新たな状況の導入〕

教師は、まず、テスト行為が行われる状況と、それ以外の状況との区別を呈示しなければならない。これは、一般に、状況の定義の呈示に関する問題として考えられる。社会的状況は、通常、典型的に我々の常識的な知識に蓄えられており、その貯えには、通常、あるカテゴリー（たとえば「テスト場面」）が対応している。十分に日常言語に熟達している成員の場合は、その状況の区別の認識は、その状況に、あるカテゴリーが対応している、という事実だけで十分である。なぜなら、常識的構成概念と密着した日常言語の特性ゆえに、そのカテゴリー付与によって直ちに、その状況が、社会的空間、社会的時間のなかに位置づけられるからである⁽³⁾。しかし、小学校一年生の場合のように、あるカテゴリーの

持つ、以上のような「社会性」が、まだ十分に習得されていないと考えられる子供達に対する状況の定義の呈示には、独特の方法が用いられなければならない。さらに、この場合、テスト行為が、彼等にとって十分馴染みのある状況になっていない、という初期社会化の特性も、その背景となっている。

この状況のように、「新たな状況の導入」は、我々大人がしばしば直面する、「状況の新たな定義の導入」とは、本質的に異なる課題を行為者に提起する。新たな状況の導入では、その状況に与えられる様々な表現に加えて、その状況を構成する具体的な相互行為のパターンも導入しなければならないのである。状況の新たな定義の導入では、そこで問題となっているのは、その状況に与えられる表現の変換のみである。したがって、その状況を構成する具体的な相互行為パターンは、背景に退いたままである。

この場面における教師は、明らかに、子供に対して、テスト場面という「新たな状況の導入」をしなければならない。したがって、そこで遂行されなければならない課題は、次の二つであると考えられる。

(1) 新たな相互行為パターンの導入

(2) 新たな相互行為パターンに対する表現の導入

(3-1-2. 一貫してまじめな状況の定義)

しかし、このデータにおいては、テスト状況を構成する基本的な行為パターンが、まったく新たに導入されてるわけではないことが示されている。「練習」という行為は、その状況を構成する行為パターンが、基本的には、それ以外の状況でも行われるべきパターンであることから可能になる、一つの社会的行為である。この社会的行為にとって本質的なことは、同一の行為パターンに対して、二つの排他的なカテゴリーが付与可能であることが関心の中心となっている点である。そのカテゴリーは、(練習、本番)というペアである。ある社会的状況が、このペアのカテゴリーの選択問題として導入される場合、その社会的状況に対しては、「一貫してまじめな状況の定義」が行われる、ということにしよう。なぜなら、その状況が、いかに「練習」状況であっても、その練習は、「本番」の準備、という意味ゆえに「練習」であり得るからである。もちろん、「練習」状況に、息抜きが介在する余地が存在することは否定できないにしても、その息抜きは、まじめな練習の過程の合間に介在するものでしかない。

(3-1-3. 一貫してまじめな状況の定義と評価行為)

それでは、一貫してまじめな状況の定義において、そこに選択肢として存在している二つのカテゴリーを相互に区別するものは何であろうか。それが、データに登場している、「100点てかきます」という評価行為である。ここで、評価行為という言い方をしているのは、明らかに、研究者にも教師にも共通にある通念から可能な認識であるからにはほかならない。すなわち、我々大人にとっては、100点という点数を書かれる、ということは、自分の行為が、それによって評価されることを意味していることは明白である。その評価は、自分にとって重大な価値を持つこともあれば、むしろ周りの人びとが自分に対して価値をもつべきだ、と呈示する場合もある。いずれにしても、そういった価値呈示の真剣さが、一貫してまじめな状況の定義の本質的部分であると同時に、それに介在する二つのカテゴリーの選択問題の本質的部分でもある。

〔3-2. “100点もらったひとはえらーいの”〕

<データ11-3-2>

T: 100点もらった人はえらーいの。ね。100点もらった人はえらいんだよ。

さあ、いいですか、こないだのはね、()

さあ、そこへえんぴつを出して下さい。こんどは練習じゃない、今度はまるをつけて100点てかきます。

〔3-2-1. 具体的行為と評価カテゴリーの結合手続き〕

100点という点数が、我々にとって、評価行為としてもはや当然のことであるのに対して、子供達にとってはそうではない。100点と書かれることが、書かれる本人にとって重大な価値を持つことは、彼等にはまだ理解されていない。そこで、教師は、100点と書く具体的な行為が、価値評価と関連性を持つことを呈示するために、その具体的な行為と、評価に関するカテゴリーをペアにする操作をしなければならない。その手続きには、二つの局面が存在する。

(1) 一貫してまじめな状況の定義に介在する二つのカテゴリーの選択問題にとって本質的な、具体的行為を選択すること。

(2) その具体的な行為と、その具体的な行為を遂行する義務がある行為者にも、それを評価する行為者にも、同様に理解可能であると想定される評価カテゴリーを、対にして呈示すること。

〔3-2-2. 社会的カテゴリーと「数」〕

テスト状況においては、その一貫してまじめな状況の定義に介在する二つのカテゴリーの選択問題にとって本質的なことは、そのテスト行為に対して「点数」を付ける、という具体的行為である。その「点数」は、たとえば「えらい」といった評価カテゴリーと対にされて子供達に呈示される。その場合、その点数の呈示は、その点数を表現するところの「数」そのものの意味とは独立に行われることが注目される。このデータにおいては、この時点で、子供達が、十前後の数しか習得していないにも関わらず、教師は、何の説明もなく、100点という点数を呈示しているのである。これは、一貫してまじめな状況の定義の導入が、一つの社会的相互行為として、学校における教科内容の呈示とは独立に行われる社会化過程であることを示唆している⁽⁴⁾。

〔3-2-3. 状況を定義する主体〕

100点という得点に対するこういう評価づけは、次のような特性を暗示している。

(1) そこで用いられる評価カテゴリーは、教師によって定義された状況での行為に対して与えられる。

(2) 評価カテゴリーは、教師によって与えられる。

教師の説明行為における、評価カテゴリーの呈示は、一方では、その評価カテゴリーを付与されることに対する、子供の動因を呼び起こす、という目的にとって適合的であるが、また一方では、テスト行為における評価主体が、決して自分自身でない、という側面も同時に呈示されているのである。このようなことから、評価カテゴリーの導入は、テスト行為の成立の諸前提の説明の一方法としても行われている、と考えることができるのである。

〔3-2-4. 評価主体の呈示および新たな状況の導入における具体的行為の手続き〕

しかし、こういった評価主体の呈示は、それ自体では機能しない。なぜなら、教師の説明行為による「暗示」は、子供達によって理解されるかどうかまったく保障がないからである。また、先に指摘しておいたように、こういった一連の新たな状況の導入を、小学一年生に対して呈示するためには、言語的な説明だけに頼るだけでは不十分なのである。このような初期社会化過程における、新たな状況の導入においては、次のデータが示唆しているように、子供が遂行可能な具体的行為を利用する方法が採られるのである。

T: さあ、100 点の人
S: (ほとんど全員) ハイ
T: はい、よかったね、うれしい人
S: (ほとんど全員) ハイ

100 点をとるという行為の、行為の前提としての状況の定義を背景にして、そしてむしろそれを学習させる手段として、教師-子供相互行為上では、子供のそれに対する単純な順応が要求され、また、実際に実現する。それは、上に示したような、テストの返却場面のデータにみることができるのである。

このような状況は、子供のテストに対する順応だけにとどまらない、子供の学校生活を構成する様々な状況の定義への適応の形式を暗示している。教室の、教師-子供相互行為において、子供の「手をあげて返事する」という行為は、教師の質問に対する答えに介在するだけでなく、教師の何らかの状況の定義を構成するカテゴリー呈示に対する、動作上での合意、という点でも機能するのである。子供が、学校生活の様々な状況の定義に適応していく場合、特に小学一年生のような年少の場合は、教師の言語上の説明そのものの理解からその意味を学習することは困難である。そこで、教師は、その定義の伝達を、なんとか表層的な、単純な相互行為の形式に変換させて行おうとしなければならない。子供の「ハイ」という動作の利用は、そのような目的のための一手段なのであり、特にこの場面では、テスト結果に対する子供の情動的な側面まで内面化させようとする一方法として機能するように思われる。教師の「うれしい人」という問い掛けに対して、反射的に「ハイ」と答える相互行為においては、子供は、いちいち、自分が本当に嬉しいのかどうかということにかかわりなく、ただ表層的な動作のしつけを通して学習した行為レパトリーとして、教師の期待に答えている結果になっている。これらは、内面化の過程にも、表層的な相互行為の進行が介在しており、社会化する側が、むしろ積極的にそれを利用する局面が存在することを示唆している。これは、言い換えれば、内面化すべき内容に一見関係のない、形式的な相互行為による「関係報酬の操作」が、内面化過程に介在する社会的統制を構成する場合があることを示しているのである。

[3-3. “テストだから、だまーてやるの”]

新たな状況の導入に関する二つの課題のうち、新たな相互行為パターンに対する表現の導入に関する様々な局面が、以上のように抽出されるのであるが、興味深いのは、教師が、

二つの課題のうち、ほかならぬ「新たな表現の導入」を先に行っていることである。それを構成すべき、新たな相互行為パターンの導入は、そういった表現が呈示されたあとではじめて行われることになる。新たな相互行為パターンの導入という課題を、教師は、次のような説明から始めている。

〔3-3-1. テスト行為と「書く」行為〕

<データ11-3-4>

T: もう一度言うよ、いいですか、さあ、だまってやれる人、手をあげて、さあ、いまからテストだからだまーってやるの。なんにも言わない ()

まず、テスト行為は、「沈黙」が条件であることが示され、また、あからさまに要求される。そこで行われる行為は「書く」行為に限定される。テストは、教師の側から送られる意味も、テスト用紙という形式に変換されているし、子供も、自分の知識を「書く」行為に変換させて教師に伝達しなければならない。ここに、テストが、規範的には、ある偏った様式による、教師-子供のコミュニケーション過程であることが確認される⁽⁵⁾。テスト用紙に名前と番号を書くことを確認する点もそれを示唆している。

<データ11-3-5>

T: もらったらおなまえを書いて、番号も書いて、
さあ、だれが100点もらえるかなあ。あまったら下さい、あまったら下さい。
ちゃんとおなまえ書いて ()

〔3-3-2. 「書く」行為導入の困難性〕

しかし、こういう「文字」による自己表現ということは、上述したような、簡単な動作で構成される相互行為が多用される教室の日常場面の状況とは、かなり異なる方法を子供が要求されていることを意味するだろう。日常の教室場面では、特に一年生の場合、子供の側の意味伝達は、教師によって指定される単純な動作であり、それはたとえば、「沈黙」が、「手はひざの上」であったり、理解の表明が、「ハイ」であったりするのである。そして、ノートに書くという行為は、ほとんどの場合、授業中での「練習」であり、そこには、きわだった自己表現の手段という意味は薄弱なのである。逆に言えば、一年生にとって、テスト場面は、初めて文書という公の形式で自己の知識を表現し、評価される場であり、それだけきわだった特性を持つ場面として子供達にせまってくるのである。

[3-4. “よい子ノートでかくしてちょうだい”]

しかし、こういった「書く」行為の導入においても、状況の定義の導入の場合と同じように、子供が容易に遂行可能な、形式的な行為に変換されて要求されるのである。ここに、新たな行為パターン導入における、具体的行為の手続きが登場することになる。

[3-4-1. 新たな行為パターンの導入における具体的行為の手続き]

テスト場面での「沈黙」の要求は、いままで子供達に対して要求されてきた反応が、他の子供達にとっても、一目瞭然である、という形式からの分離を意味する。一年生にいままで要求されていた反応は、「みんながやっているように」教師と相互行為するためのものであり、ある場合には手本になる子をわざわざ見せることによって、同じような「行儀のよさ」を形成するための手段であった。それは同時に、新たな状況の導入において、教師の状況の定義を具体的な相互行為の手続きとして媒介させる方法でもあることはすでに指摘しておいた。こういった方法は、特に、一年生のような年少のクラスでは、かなり頻繁に利用されるものなので、テスト経験における「沈黙」の要求は、子供達には、スムーズに受け入れられなかった。子供達は、しきりに、近くの子を覗き込むのである。これら子供の行為は、いままでの教室でのしつけの方法の持つ特性からすれば無理もないことである。しかし、それではテスト行為が成立しないので、教師は、カンニングの禁止と、その防止方法を具体的に指示しなければならなくなった。

<データ 11-3-6>

T: はい、じゃやりましょう。となりの人を見てはいけませんよ。

↓

T: さあ、できたらね、あのーとなりの人に見られないようにね、よい子ノートでかくしてちょうだい。ほら、見てちょうだい。ここ、ここに数字を書くでしょ、ここにずっと数字をかいたらば、見られないように、よい子ノートでかくして下さい。よい子ノート、上にのせておけばいいのよね。そう、ほら、のせておけば見えないでしょう。ほら、見てごらん、ほら、見てごらん、見てごらん、ほら、こうやってみる、見えないでしょ。

興味深いことには、子供の方で、教師の「カンニング防止法」をそのまま真似るだけでなく、ノートをとりの子供との間に立て掛けて隠す、というふうに、自分達で工夫しだ

すのであった。

[3-5. テスト問題の意図伝達の困難性]

このテスト状況では、テスト問題の意図を、教師が特に口頭で説明している。

<データ11-3-7>

T:じゃ、さきにね、先生が言いますから、よく聞いて下さい。「どちらが多い」っていうから、きんぎょの下の方をくらべて多いほうをそめます。今度は、みかんとりんごをくらべて、多いほうをそめます。だまってなさい!それからあとは、こんどは、花とはっぱをくらべて多いほうにそめます。そうして、もうひとつやっってください。ほら、もうひとつ、いいですか。それは、それはね、ほら、いい!見ましょう。ここへかきましょう。ほら、この、きんぎょなら、きんぎょのいちばんせんとう、ふぐならふぐのせんとう、みかんはみかんのいちばんまえのところ、りんごは、ここがいちばんまえ。そこのところに、きんぎょがいくつってここに書いてね。数をかくの。ふぐがいくつ、みかんがいくつ、りんごがいくつ、して、それから、もうひとつ、こっち見ましょう。ほら、こんどは、ここにお花があります。あるでしょ、お花のところのわきへ、いくつ、お花はいくつって書いて下さい。ここにははっぱがあります。はっぱのこのわきのところに、Hくん、みてないから書けないよな。どこにかいていいか。はっぱのこのわきへ、はっぱはいくつって、ここへ数字を書いて、花の数字は、花のわきへ、ここへ書く、わかった人!はい、じゃやりましょう。

しかし、この説明ののちに、テストが開始されると、子供達の中には、「多い方」にぬる、という問題の意図をほとんど理解せず、多い方にも少ない方にもクレヨンでぬる子が多かったのである。そのため教師は、テストをやっている子供達を見回りながら、何度も問題の意図を説明しなければならなかったのである。

<データ11-3-8>

T:少ない方はそめなくていいの、ね。多い方にそめる・・・はやくしなさい・・・

《見回る》

これどっちが多いの!これとこれをくらべて、多い方をそめるの、両方そめちゃだめよ。

↓

T：花とはっぱをくらべて多い方をぬります。もう一度言うよ。花とはっぱの数をくらべて多い方をぬります。多くない方はぬりません。

こういった状況は、テスト状況で伝達されるべき意図の了解が、言語的なものそれ自体であり、相互行為として成立しにくいことを示唆していると思われる。教師は、繰り返し「多い方をぬる」ように言うが、それがテスト状況であるがゆえに、「多い」とはどのようなことなのか、「くらべる」とはどのようなことなのか、という点は、その言葉を繰り返すだけで、それ以上の説明を行わない。また、そういった概念の意味は、子供の側の「ぬる」行為それ自体が表現しているわけでもない。子供が、「多い方をぬる」としても、そのことが、「多さ」の定義ではない。すなわち、テスト行為上では、「多い」という概念そのものの意味は、問題の意図についての教師の説明のなかで、その言葉自体が使用されているだけで、どこにも出現しないのである。教師の説明の困難性の本質はここに起因するのであり、そこに介在する概念の意味は、結局、教師と生徒との表層的な相互行為で構成するしかないのである。それは、教師の側で言えば、テスト用紙の作成と説明であり、子供の側から言えば、回答様式なのである。

テスト問題の意図の伝達の困難性は、文脈依存的表現の客観化の努力としての、緊張の調整過程として、テスト行為の導入を考えれば、その背景が理解できるであろう。テスト行為は、客観的な評価の対象とならなければならない。そこで要求される行為は、どの行為者にも同じ意味をもつべき、客観的表現で要求される必要がある。そうでなければ、テスト行為の公正な評価が不可能になる。しかし、実際の相互行為では、そういった客観的表現は、文脈依存的表現として取り扱われるし、実際に様々な行為者によって様々に理解されるのである。テスト問題の意図に関する、教師の執拗な「繰り返し手続き」は、こういった社会的相互行為を媒介する文脈依存的表現の厄介な性質に対する、一つの適応なのである。

(3-6. “こんどがんばればいいのよ”)

テストの返却場面においては、先に導入しておいた、一貫してまじめな状況の定義としてのテスト行為の側面が再び表面化する。

テストの返却場面も、子供達にとって初めての経験なので、教師はやはり、返却されるテストの意図について説明している。

<データ 11-3-9>

T：さっ、じゃ名前をよびますよ。おうちへもってってね、おかあさんに見せてなさい。

《3》あのね、わるい点数であれ、いっしょうけんめいやったんだから、あとでおすのね、そうね、そして、あとでね、正しいこたえ（ ）
こんどがんばればいいのよ、ね、はい、じゃおなまえいわれた人、おおきいこえで返事して来ててください。

ここでもう一度、この状況を支配している状況の定義の形式を思い起こさなければならぬ。すでに〔3-2-1〕で指摘しておいたことから直ちに含意されることであるが、一貫してまじめな状況の定義においては、行為者によって思念される状況の連鎖が、一貫して、（練習、本番）という二つのカテゴリーの選択問題の系列として表現される。したがって、この状況の定義に関連性を持つ一連の状況は、練習一本番が、ある順序でどこまでも続いていく、ある状況系列の一部とみなされる。

テスト行為という状況の集合も、こういった一連の系列に組み込まれて、小学一年生のこれからの学校生活の大きな部分を占めていくことになる。そういった、一貫してまじめな状況の定義を構成している状況に対する規範的な態度が、「がんばる」態度なのである。このことは、一貫してまじめな状況の定義を構成する一連の状況に参加する行為者にとって、それを適切に遂行していく「方法」の存在を示唆している。その方法とは、一体何であろうか。データを見てみよう。

＜データ11-3-10＞

- T: あのね、一年生になってはじめてテストやったの、ね、はじめてテストやったの。
《チャイム》それでね、テストのときのおはなししますからよく聞いて。これから、ときどき、テストをやります。いいね、だから、きょう100点とれなかった人は、このつぎ100点とるし、きょう100点とってあつね、先生のおはなしをきいていなと、きょう100点とった人もだめ一。いつ一も100点とるには、どうしたら100点とれると思う／《手をあげさせる》これから100点とるにはどうしたらいいと思う／さあーじゃRくんに聞きましょう。
- R: ハイ、先生のはなしをよくきく。
《先生が手をたたく。それをまねてみんな拍手する》
- T: 先生のおはなしを聞いていれば、Kくん！100点になっちゃうのね。さあ、先生のおはなしをきいて、よくおべんきょうします、ね。

このように、一貫してまじめな状況の定義では、その練習一本番の状況系列に一貫して存在するべき、規範的な態度が呈示される必要があるし、実際、この教師は、それを「先生の話をよく聞く」という簡明な表現で子供達に示している。また、この状況でもやは

り、そういった規範的な行為のしつけ過程に、「手をたたく」といった、表層的な行為が利用されていることが分かる。(3-2-4)で指摘しておいたことが、このデータ状況においても見られるのである。

4. 結語

Parsons は、小学校における学業の性質について、次のように述べている。

「小学校で子どもたちに期待される“業績”の内容はどのようなものであろうか。・
・第一の成分は、情報、種々の技能、および経験的知識と技能熟達に結びついた種々の
準拠棒、この三者に関する純粹に“認知的”な学習である。明らかに書き言葉および初歩
の数学的思考は必須のものである。両者の含む認知的技能は、就学以前の子どもが使って
いたそれに比較して、全く新たなレベルの一般性と抽象性とをそなえている。・
・第二の主要な成分は、広い意味で“道徳的”成分と呼んでよいものである。・

かかる業績の内容に関して注目すべきは、小学校の段階では、上記の二つの主成分が相互にはっきりと分化してはいないという点にある。むしろ生徒は、無限定な一般的観点から評価される。つまりよい生徒とは、認知的成分と道徳的成分との融合という点から規定される。」⁽⁶⁾

「かくして肝心な点は次にあるように思われる。すなわち、小学校は、社会化機能ということに照らしてみると、概して業績という単一の連続体にそって学級を分化させる機関であり、業績内容の重点は相対的には、成人社会の代行者である教師の課する期待に答えるように生徒を行動させることに置かれている。かかる業績規準は、一般的に言えば、認知的ないし技術的成分と道徳的ないし“社会的”成分とに分化するまでにはまだ至っていない。」⁽⁷⁾

本章の分析は、以上のようなParsonsの想定を一応裏書きしていると同時に、こういった側面が、どのような具体的な相互行為の特性によって達成されているのかを端的に示しているのである。小学校において生徒に期待される認知的成分と道徳的成分の二つは、未分化である、というよりは、むしろ積極的に統合されていると言えるであろう。教師は、テスト行為の導入において、その認知的課題の側面よりもむしろ、その状況を、「一貫してまじめな状況」の系列内に位置づけ、そこで要求される規範的な態度を呈示することに強い関心を持っているのである。本章の分析で明らかになったことは、Parsonsの言うように、社会化の機関としての小学校において子どもに期待される業績は、はっきりと分化

したものではなく、むしろ強固に融合されていること、そしてそれは、教師の子どもに対して呈示する状況の定義に内在する諸特性に、具体的に実現していること、そして、さらにそれが、小学一年生に対する初めてのテスト呈示といった状況ですで行われていることである。

このように、教師のテスト行為に関する「説明行為」、言い換えれば、子どもに対して要求される、文脈依存的表現を駆使した、教師によるテスト行為の客観的呈示の試みという、本章が主張する社会化過程の側面にこそ、社会化の機関としての「小学校」が持つ、独自の特性を見ることができるのである。本章で素材として使用したデータを記述するために導入された様々な概念装置、すなわち「新たな状況の導入」「新たな状況の導入に関する二つの課題」「一貫してまじめな状況の定義」といったものは、教師の説明行為をそれ自体として社会学的に記述する関心にとって有効であるだけでなく、従来の社会学では、単に想定されているに過ぎなかった、社会化過程の持つ様々な特性を具体的データに基づく記述として定式化する関心にとっても有効なのである。

しかし、これらの概念装置を本章で導入した意図は、それだけではない。一般に、社会化過程に関与する状況は、それが、科学的分析によって記述される以前に、常識的構成概念によって類型化されている。しかし、その類型化は、科学的関心からみて本質的な特性を反映した類型化であるとは限らない。そういう常識的な構成概念による類型化では別々に取り扱われているにもかかわらず、科学的分析からすれば、本質的な共通性が見られる状況間の関係が存在するかもしれないのである。初期テスト経験を分析する際に、抽象的な概念装置をわざわざ設定して記述している意味は、以上のような問題を背景に、テスト経験とは、一見関連性がないが、科学的な概念装置から記述するなら、きわめて密接に関連している、別の社会化過程を構成する状況との比較分析を可能にするためなのである。そういった関心から、これら概念装置を、できるだけ適用範囲の広い、抽象的な図式として提起しているのである。このようにして、他の社会化状況との比較分析が可能になれば、それらとの共通点、相違点といったものから、逆に、テスト経験という、社会化過程の本質的な様相が、科学的に明示されることになるであろう。もちろん、こういった課題の十分な遂行のためには、さらに多くのデータが、このような形で収集されるのを待たなければならないことは言うまでもない。

注

- (1) このような問題関心から行われたテスト行為研究の代表的なものには、次のようなものがある。

Cicourel, A.V. et.al., Language Use and School Performance, (Academic

Press, 1974)

Leiter, K., "Teachers' Use of Background Knowledge to Interpret Test Scores", Sociology of Education 49, 1976.

(2) 学校社会学研究会 (山村賢明代表) 「受験体制をめぐる意識と行動」伊藤忠記念財団, 昭和58年。

(3) McHugh, P., Defining the Situation, (Bobbs-Merrill, 1968)

(4) このように、特に「数」というものが、その数学的な知識体系とは独立に、一つの社会的な状況の定義の呈示手続きで運用される時、その「数」は、一つの社会的カテゴリーである、という言い方ができるだろう。このことから、一般に、ある科学的知識を構成するカテゴリーが、その知識体系とは独立に、社会的状況の定義手続きに用いられる場合、それは、一つの「社会的カテゴリー」である、という言い方が可能になる。

(5) しかし、実際には、そこに様々なモードのコミュニケーションが介在しているのである。このことについては、Cicourel, A.V., Cognitive Sociology, (Penguin, 1973), chap. 5. を参照せよ。

(6) Parsons, T., Social Structure and Personality, (The Free Press, 1964), 武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社, 1973年。180頁～181頁。

(7) Parsons, T., 前掲訳書。181頁。

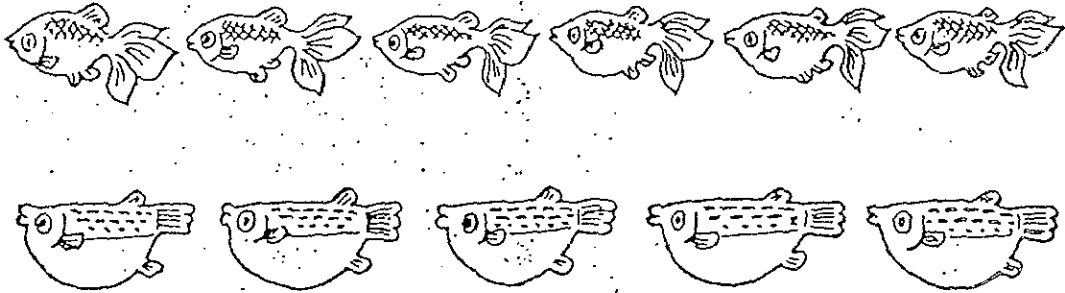
〔付記〕テストの実施および返却場面の全データについては、<補足データ〔2〕>を参照せよ。なお、このテスト場面で使用されたテスト用紙は、資料に示した。

資料

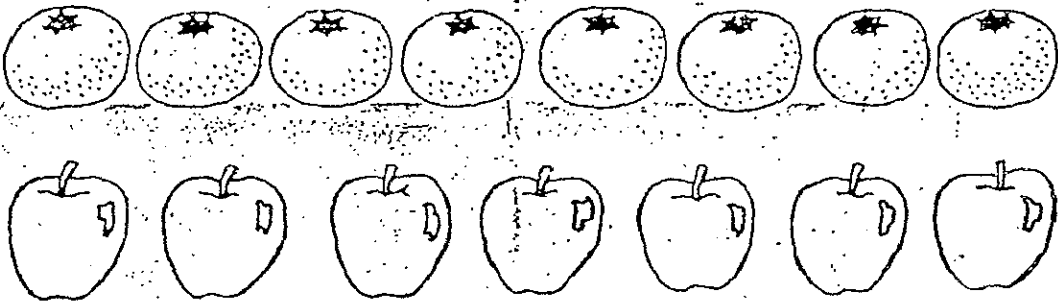
2. どちらがおおい

きみ	ぼん	おま	
----	----	----	--

①



②



③



□□で次のような形を作る。

① どちらが多いでしょう。目で見て調べましょう。多いほうをくわきましょう。

② どちらが少いでしょう。目で見て調べましょう。少いほうをくわきましょう。

③ 花と葉とでは、どちらが多いでしょう。花の上にかいじりし、葉の上にかいじりし、両方を見比べて、どちらが多いか調べましょう。(目と耳のように、多いうちの色をぬらさる。)

1. 問題設定

本章の目的は、小学校及び中学校で行われている様々な生活指導場面における教師の言語活動を本論の記述態度から分析し、それらを、一つの社会化過程を構成する道徳的表現群の諸事例として位置づけ、その中に学校における規則呈示の社会的な秩序を探ろうとするものである。

子供の社会化過程は、社会化する側からみれば、社会的統制の過程である。Parsonsによれば、そこには、四つの位相が考えられるという。一つは、「許容」であり、これは、社会の規範から逸脱する傾向にある子供が直面する緊張から生ずる欲求や志向の表現を許してやることである。二番目は、規範に従って行為しようとする子供に対して、その努力の過程で仮に、規範に同調することに失敗することがあっても、それを「支持」してやる位相である。第三に、規範に逸脱する傾向にある子供との「相互行為を拒否」することによって、子供に対する「許容」や「支持」という態度ゆえに、社会化する側の役割が脅かされないようにする位相が存在する。そして最後に、規範に同調する行為のみに対して、強化が与えられるように「報酬を操作する」ことが必要となる⁽¹⁾。

Parsonsによるこのような社会的統制の位相は、明らかに、日常生活において、大人が、子供に望ましい行為を習得させる関心から行われる、大人—子供相互行為に出現する側面であろう。この考え方では、社会的に制度化された規範が、少なくとも大人によってはっきり認識されていることが前提とされている。その規範から見て、適切な行為を子供に習得させるのであるが、その場合、行為者の認知的側面に限って言えば、二つの課題に答えなければならない。一つは、習得されるべき規範に関する言語的表現を子供に呈示すること、もう一つは、その規範に同調するように行為する方法を呈示すること、この二つである。

ところが、こういった規範や、それに同調する方法といったものに与えられる言語表現は、日常生活における相互行為過程でやりとりされる、文脈依存的表現としての厄介な性格を持っている。社会化する側は、子供に対して、これら規範や、それに同調する方法をなんとか客観的に呈示する試みをする必要が生ずるのである。子供は、明らかに、言語を理解できる。しかし、その理解力は、必ずしも、社会的に制度化されている規範の存在理由、その根拠、その意味、その具体的な運用といったものまで及ぶとは限らないのである。子供は、それら言語表現を「聞く」ことはできるが、そのことが必ずしもそれら言語表現の「理解」を意味しないことは明らかである。なぜなら、それら言語表現は、社会的に制

度化されて来たという「文脈」のなかで、様々な意味を持つからである。

したがって、そういった言語表現を直接に呈示されても、子供は、その表現の社会的意味を理解するとは限らない。しかし、一方で、大人は、そういった理解の限界をなんとか越えて、当面問題になっている状況で、実際に子供に、規範に同調するような「望ましい」行為を要求しなければならないのである。ここに、社会化する側からの、社会化される側に対する、実際的な規則呈示の問題が出現する。社会化する側は、逸脱傾向にある子供の行為を、当面の状況で、規則に同調させなければならない、という緊急の要求がある。その緊急の要求に従って、規則やそれへの同調の方法に関する、大人と子供の相互の「視界の相違」を乗り越えるような、規則の実際的な「説明」が行われなければならないのである。

こういった局面は、Parsons の社会的統制位相の図式では、十分に展開されていなかったものである。「許容」「支持」「相互性の拒否」「報酬の操作」といった側面は、すべて、社会化する側とされる側双方で、少なくとも、目標とされるべき規範やそれを遂行する方法に関して、「認知的な一致」が前提となっていなければ機能しない過程である。しかし、Parsons は、ほかならぬその「認知的一致」を可能にすべく努力する、社会化する側の言語活動そのものを、社会的統制の側面として、十分踏み込んで検討しているわけではない。ただ、Parsons においては、「報酬の操作」には、コミュニケーションの操作も含めて考えられている。その表現方法からすれば、社会化する側の、社会規範の実際的呈示の問題は、社会的統制過程に介在する「報酬の操作」の一形態であるとも考えられる。

このような問題を背景に、本章では、学校における教師の生活指導場面を取り上げて、社会化過程の一側面である、社会的統制過程の直接的な分析を試みる。言うまでもなく、社会化する側の、社会規範の実際的呈示という関心が出現する、最も典型的な状況が、学校で行われる、教師による「生活指導」である。そこでは、学校の秩序維持、あるいは、生徒に対する、道徳的な生活態度の習得という緊急の問題関心から、生徒に対して、ということが実際に「要求」されているのか、その要求は、どういう理由で要求されるのかといった様々な事柄が「指導」される。そういった指導は、一つの社会的行為であり、一つの言語行為であり、一つの「説明行為」である。そして、そういった行為は、明らかに、生徒の学校における社会的統制の過程として行われるのである。

本章では、この生活指導場面における教師の言語活動に関するデータを素材として、社会的統制過程に介在する、実際的な規則呈示の様態を検討してみようと思うのである。そして、その記述にあたっては、Parsons によってすでに定義されている概念装置に拠らない方法が試みられる。そして、社会的統制過程に関するParsons の理論が、社会化過程の直接的記述という問題に対して役立つものであるかどうかを、改めて査定したいのである。

2. データ収集の手続き

筆者は、「現代の学校文化に関する調査研究」⁽²⁾という共同研究の構成員として、昭和57年6月から昭和58年3月にかけて、合計三回十二日間にわたって、I県E中学校に赴き、そこで行われている様々な生活指導の様態を参与観察した。中学校で行われる生活指導は、教師が一人の生徒を相手に行われる場合もあるし、学年集会やPTAの説明会を利用して、生徒達や親達に対して行われる場合もある。あるいは、三者面談という形をかりて集中的に為されることもある。中学校を対象としたこの共同研究は、山村賢明教授を代表とする合計八名のメンバーによって行われ、そこで目指されたのは、中学校で行われている様々な教育実践の様態を、直接的なデータを利用して解釈的にアプローチすることであった。その中学校では、学校における生徒の望ましい生活習慣を維持するために、様々な機会に、学校生活に関する色々な規則を生徒達に呈示し、彼等の道徳的生活態度の形成に努力していた。移動カメラによる学年集会やPTAの説明会の録画、教師達に対する集中的なインタビュー、二十ケースにのぼる三者面談の録音などによるデータ収集の過程で、筆者は、その中学校で行われる、教師による規則呈示の方法に一定の特徴が存在すること、その特徴は、教師の生徒に対する具体的な言語活動に直結していること、それは、社会学的な関心から措定される、社会的統制過程としての社会化過程を構成する社会的相互行為の典型的な事例として位置づけられることに気付いたのである。

一方、同様な共同研究によって行われた、I県T小学校における、生徒指導に関する同様のデータ収集の過程においても同様の結論に到達し、さらに、両校で見られる生徒指導を具体的に構成する、教師の規則呈示の方法が、類似の構造を持っていることが次第に明らかになってきたのであった。

以上のような調査過程全体の文脈から得られた、様々な生活指導場面における教師の言語活動の膨大なデータを検討した結果、その本質的な様態は比較的少数の事例で効果的に代表させることが可能である、という結論に達した。このようにして、最終的に本章で利用するデータは、昭和57年にI県T小学校で行われていた「宿泊学習の指導」、E中学校で行われていた「進路説明会」「一年学年集会」を収録したビデオテープを文字化したものに絞られることになったのである。以下に、それぞれの場面を簡素に説明しておく。

(1) 「T小学校／宿泊学習についての指導」——昭和57年5月26日に収録。間近に迫った宿泊学習についての指導。六年生全員が体育館に集められ、主にI教諭によって、日頃の生活態度に対する注意が行われる。

(2) 「E中学校／PTA進路説明会」——昭和57年11月29日に収録。受験校の決定

を控え、三年生の父兄を集めて行われた受験指導。学校長の挨拶／高校の内容説明／生活指導主任からの生活全般についての注意等からなる。

(3) 「E中学校／一年学年集会」——主にO教諭による、服装、持ち物等の生活面を中心とした注意。

3. 規則呈示の論理

まず、次のデータから検討していこう。

<データ12-3-1>

「はっきりしておきます。ズボンは原則として普通学生服のストレートを規準にします。／それで「先生、これはタックないからいいんだろ」とか、そんなんじゃない。／ズボンは何センチの幅ならいいとか、そんなことは言ってない。普通の服だということ、ね。／細かいことは言いませんが見た目で普通の学生服と違うのはいかん、そういうふうにはっきり言うておきます。／それからジャージまくりも良いことではありません。悪いことは悪い。」

これは、E中学校の一年生の学年集会での教師の発言である。この言語活動は、生徒の学校での服装に関する規則を確認しているものである。このデータは、学校が、生徒に対して要求する様々な規則の呈示方法の、最も基本的な様相を示している。それを以下に抽出してみよう。

(3-1. 規則を定義するカテゴリー)

ここで教師が生徒に要求していることは、学校において生徒が着る服装に関する、具体的な指示なのであるが、そこで中心的な役割を果たしているのは、「普通の服」というカテゴリーである。このカテゴリー運用には、次の二つの特性が指摘できる。

(a) 「普通の服」というカテゴリーは、「見た目」で判断される。

(b) 「見た目」で判断される「普通の服」という規則は、「はっきりと」言うことができる。

こういう定式化をすると、次のような印象を呼び起こすかもしれない。すなわち、こういった方法は、たった一つのデータに見られる、行為者の「言葉じり」をとらえて、それ

を無理に一般化しているに過ぎないのではないか、というような疑問である。言うまでもなく、ここでの意図は、この教師の単なる「言葉じり」を捉えて一般化することではない。そうではなくて、ここで意図しているのは、こういった表現のなかに、規則の実際的呈示を特徴づける、何らかの再構成可能な形式が潜んでいるのではないか、という問題関心に導かれた、データの記述作業にはかならないのである。この点は、すでに第九章で確認しておいたことである。ここでそういった印象を与えるのは、我々にとっての“生の素材”を記述するための用語を、“生の素材”に顕在的に使用されている言い回しから借用していることに起因している。この手続きは、“生の素材”の我々による「記述」の理解を容易にするために採用されている便宜的な方法なのである。たとえば、「見た目で判断する」という表現は、教師の実際的な規則呈示において、「規則を定義するカテゴリーの認知手続きが明示されるとは限らない」という属性に言及するための簡便法である。

さて、このデータにおいて、教師は、「普通の服」というカテゴリーを、具体的な下位規則で構成することを拒否している。そして、むしろ、「細かいことは言わない」ことを強調し、あくまで、「見た目」という規準をよりどころにしようとするのである⁽³⁾。

〔3-2. 規則呈示における実際的な同一律〕

このデータで注目すべきもう一つの特性は、「普通の服」というカテゴリーで呈示された規則に関する、善悪のカテゴリーの運用に、特徴的な表現が用いられていることである。それは、次のように定式化できるであろう。

- (a) 悪いことは悪い。
- (b) 善いことは善い。

このデータでは、(a)の表現しか用いられていないが、この表現から、ただちに(b)の表現が含意されることは明らかである。この表現は、論理学でいう、 $A=A$ という同一律の形式をとっている。もっとも、論理学の場合とは違って、この教師の表現は、あくまで実際的な規則呈示の目的に従属した表現である。論理学における同一律は、そこから導きだされる諸命題の前提となるものである。言い方を換えれば、同一律自体の真理性それ自体は、証明されることなく単に仮定されるものなのである。このような命題形式が、社会的相互行為における文脈依存的表現として運用されると、その真理性が単に仮定される、という意味合いが変化して、その命題が、議論の余地がない自明のものである、という側面が強調されることになる⁽⁴⁾。こういった規則に関する実際的な呈示で利用される、同一律の形式を持つ表現を、論理学における意味合いと区別するために、「規範呈示におけ

る実際的な同一律」と呼ぶことしよう。

〔3-3. 規則の実際的呈示に関する諸方法〕

今後の検討に利用するために、以上のような諸特性を、教師の実際的な規則呈示の基本的特性として、以下のように定式化しておこう。

- (1) ある規則で指定される状態にはあるカテゴリーが与えられる。
- (2) そのカテゴリーの具体的達成は、見た目で判断される。
- (3) そのカテゴリーははっきりと呈示できる。
- (4) そのカテゴリーに対して、「悪い」「善い」の二つのカテゴリーのどちらかが対応づけられる。
- (5) 悪いことは悪い。⁽⁵⁾

次に行わなければならないのは、このように、たった一つのデータから抽出された、以上のような呈示の「方法」が、他のデータを、どの程度記述することができるのか、という問題を検討することである。そして、以上のような定式化が、不当な一般化でないことを確認しておく必要がある。これは、〔4-1〕で簡単に試みることにして、その前に、以上のような定式化をより精緻化しておく必要がある。

〔3-4. 規則を定義するカテゴリーと、その適宜な下位規則化〕

次に検討するデータも、同じ教師による同じ場面での発言である。

<データ12-3-2>

「先生ははっきりいいます。こういうの、これは違反だと思います。どこが・・・・赤い。ひもが赤い／じゃ、先生の考え方をはっきり言うからよく聞いてくれ。／えーとね、色は、何色だっけな。はい。いいですか、白そして黒そして紺の色にして下さい、ということをお願いします。／たとえば、これ。／これを先生聞かれたときにですね。／違反か違反でないかっていったら、これははっきり言って、いけない。規則から言ったらいけないですね。／いいですか。いいことと悪いことというのははっきりわかる。／君らだって先生に聞かなくたって、いいことと悪いこととははっきりわかる、な。」

これも、E中学の学年集会での指導である。このデータでは、先にあげた規則の実際的

呈示に関する、基本的な「方法」それぞれの相互関係が示唆されている。その相互関係とは、ある規則で指定される状態に与えられるカテゴリーとその具体的達成との関連性である。先のデータでは、「普通の服」というカテゴリーが呈示されただけで、その規則にまつわる「細かいこと」は、具体的に指摘されていなかった。しかし、ここでは、そういった具体的な例が例示されているのである。あるときは教師は、具体的な事例を細かく言うことを拒否するが、あるときは、その具体例を一々確認する。これらデータを二つ比べただけでも、教師による規則呈示の具体性の程度が、その時々状況に応じて変化することがわかる。前のデータでは、「普通の服」というようなカテゴリーを下位の規則から構成することを教師は拒否していたが、このデータからもわかるように、それは、下位の規則から「呈示」することを拒否していたのであって、そのカテゴリーが下位の規則から「構成される」ことそれ自体が拒否されていたわけではないのである。「普通の服」というカテゴリーは、実際に、さらに細かい規則に分解できるのである。

しかし、その下位規則の判断が、「見た目」で行われる、という方法は維持されている。先の定式化では、「普通の服」というカテゴリーの曖昧さと、その「見た目」による判断との間の関連性が曖昧であったが、このデータから抽出される特徴から考えて、その関連性は、普通の服というカテゴリーを、状況に応じて下位規則に分解できる、という手段の、適宜な運用によって「達成される」と考えることができるであろう。そこで、このデータから、先の定式化を次のように修正してみよう。

(1) ある規則で指定される状態にはあるカテゴリーが与えられる。

(1-1) そのカテゴリーは、状況に応じて、具体的な下位の規則に分解できる。

(2) そのカテゴリーの具体的達成は、見目で判断される。

(2-1) その判断の明瞭性は、状況に応じた(1-1)の適用に依存しながら達成される。

(3) したがって、そのカテゴリーは常に、状況に応じた程度にはっきりと呈示できる。

こういった方法は、一方で、生徒の善悪判断可能性を保証する根拠にもなる。これらの方法で、ある規則で指定される状態を表現するカテゴリーに、違反するものとそうでないものが、はっきりわかる、ということは、それに対応づけられている「悪いこと」と「いいこと」の区別も明瞭に行われるはずである。つまり、「先生に聞かなくても」いいことと悪いことははっきり判断されるのである。このことは、先に抽出しておいた、実際的な同一律の判断可能性を定式化するものである。それを以下のように修正しておこう。

(4) そのカテゴリーに対して、「悪い」「善い」の二つのカテゴリーのどちらかが対

応づけられる。

(4-1) それらのカテゴリーの対応づけの判断は、(3)によって、はっきりと行われるはずである。

(5) 悪いことは悪い。

4. 規則の相互関連性

前節までの検討は、学校において、教師によって实际的に呈示される個々の規則に関する諸側面に限られていた。しかし、そういった場で呈示される諸々の規則は、個々ばらばらに取り扱われるのではなく、相互に関連しあっているのである。諸規則間に存在する相互関連性は、实际的な呈示の状況においては、ある規則がなにゆえに存在しているのか、あるいは、その規則を遵守すること、あるいは逸脱することが、どういった帰結をもたらすのか、といった文脈で登場するのである。すなわち、規則の实际的呈示においては、諸規則間の関連性は、ある規則の存在理由を説明するために利用されるのである。以下に具体的データでこの問題を検討してみよう。

<データ12-4-1>

「いつだったかな、先生この前みんなが遊んでいたとき『ラブレター事件』のこと話したよね？その後またラブレター新しいのが見つかりました。誰が書いたものかもわかりません。それが、内容がまったく幼稚で、女の子から男の子に出した手紙ですが、何の内容もないんです。「あなたが好きです」っていうようなことが書いてあるだけで。出した人は、『出したのは私ではありません』って書いてるんです。その人が出したんだけどね（笑）・・・そういうようなラブレターを書いている人は勉強もどんどん下がっているはずですよ。そしてそういうような、いわばませたことね、ま高校生か大学生か大人になってからするようなことを、小学生のうちからやってるわけです。マンガでしょう？まったく。そういうようなラブレター書いてる人は他にも何人かいるはずですよ。学校でなくて、切手をはって郵送している人もいるはずですよ。もらって学校にもってこないかもしれませんが・・・今後一切やめて下さい。今度あった場合には全員の前で読み上げて前に立たせます。」

〔4-1. 教師による規則の实际的呈示の再構成可能性〕

まず、このデータで問題になっている規則を、前節までの定式化で記述できるかどうかを確かめてみよう。

(1) まず、ここで呈示されている規則の背景には、「普通の小学生」あるいは「小学生らしさ」といったカテゴリーが存在しているであろう。そして、そのカテゴリーにてらしてみても、ふさわしくない行為が話題にのぼっているのである。

(1-1) 「普通の小学生」というカテゴリーが、この状況では、ラブレターを書かない、という下位の具体的な規則の呈示として出現している。このデータにおける教師の関心は、この下位規則に関することである。

(2) 「普通の小学生」が具体的にどのようなものであるかに関しても、やはり明確な判断可能性が仮定されている。この場合は、ラブレターを書く、書かない、という行為をめぐって、その行為を行うにふさわしい、高校生や大学生、あるいは大人と比較する形で、「小学生らしさ」が呈示されている。

(2-1) 「普通の小学生」であることの明確な判断規準は、その下位カテゴリーである、ラブレターを書く、書かない、という具体的な行為に依存する形で呈示されている。ラブレターを書く書かない、といった規則は、明らかに具体的に判断できることである。したがって、前節までのデータに見られたような、「見た目」の判断は、この状況ではほとんど自明のことである。

(3) したがって、「普通の小学生」というカテゴリーは、ラブレターを書かない、という下位規則によって、はっきり呈示できる。

(4) 「普通の小学生」であることは、善いことであり、「普通の小学生」でないことは、悪いことである。

(4-1) その善悪の判断は、ラブレターを書く書かない、ということではっきりしている。

(5) したがって、ラブレターを書くことは、悪い。そして、悪いことは悪い。

前節のデータにおける教師と、このデータにおける教師は、別人であり、他方は、中学校の生徒指導、他方は、小学校の生徒指導の状況である。それにも関わらず、両者の、規則の実際的な呈示は、多くの点で、同一の記述装置で同様に記述できるのである。これは、学校における、教師の、文脈依存的表現による、規則の実際的な呈示が、かなりの程度秩序だっていることを示唆している。

[4-2. 規則の相互関連性]

もっとも、本節の目的は、前節のデータには見られなかった、規則呈示の文脈を定式化することにある。そのためにこのデータは大変有用である。ここで重要なことは、ラブレ

ターを書く、という規則違反の行為が、勉強の成績が下がる、という別の状況にむすびつけられていることである。勉強の成績が下がる、という事態は、学校にとっては、明らかに望ましくないことである。もちろん、ラブレターを書くという行為も望ましくないことである。ここでは、二つの望ましくない事態が、互いに関連づけられているのである。ここに、もうひとつ、学校における規則呈示の方法が示唆されている。

(6) 悪い行為は、他の規則に従って「悪い」というカテゴリーが付与される行為のみと関連している。同様に、善い行為は、他の規則に従って「善い」というカテゴリーが付与される行為のみと関連している。

(6-1) ある規則によって「悪い」行為としてカテゴリー化される行為は、他の規則に従って「悪い」行為としてカテゴリー化される行為を「説明」することがある。また、逆に「説明される」こともある。同様に、ある規則によって「善い」行為としてカテゴリー化される行為は、他の規則に従って「善い」行為としてカテゴリー化される行為を「説明」することがある。また、逆に「説明される」こともある。

このデータにおいては、ラブレターを書く行為が、その人物の成績の状態を説明するのに利用されている。このように、悪い行為が、一貫して他の悪い行為に関連づけられる状況は、学校における生徒指導状況で多く見られるものである。たとえば、次のようなデータもそういったことを端的に示している。

<データ12-4-2>

「こういう口紅をつけてるお子さんというのはね、必ずスカートが長いんです。それから髪の毛のセットに30分位かけてね。・・・それからくつ下。白はかなくちゃならないのね、黒をはいてきたり・・・。／これ、注意していないとそれが当たり前のことになっちゃうんです。そうすると、やっぱりそういうものから(悪い)入ってのは目をつけますからね、すぐ非行の方へ引っ張られるってことになるんですね。」

このデータは、E中学校の進路説明会で、教師が、父兄に向かって説明している状況である。この場面では、教師による「非行」の説明が率直に表明されている。このデータに見られるように、「非行」というカテゴリーも、学校における諸規則相互の関連づけという手続きを背景に運用される場合があることがわかる。

また、この状況で、校長が、次のような説明を行っているデータがある。

<データ12-4-3>

「・・・生活指導の方でもいろいろ心配かけた向きもありましたが、決して私の学校には、はしにも棒にもかからない子は一人もおりません。／そういう点からみますと、4月から9月までにガラスが33枚割れました。／が、ここ50日ばかり、ガラスが1枚も割れなくなりました。こういったふうに、学力が高くなったり、教室に静かに座って落ち着きが出てきたり、すれば、そういったガラスの割れ方も変わってくるんです。こっちが良くて、こっちが悪いなんてことはない。生徒指導関係がわるいけど、学力が上がったなんてことはありません。学力が少しずつ、うなぎのぼりになれば、それだけ子供が力を入れて、学校生活を充実している、楽しんでいるということなんです。そうすれば、ガラスが割れなくなるという、バロメーターになるんですね。」

こういった発言が、(6)および(6-1)の手続きの典型的な事例であることは、改めて説明することもないであろう。

5. 「教育」というカテゴリー

以上のような、規則呈示の諸様態は、いままでに抽出してきた諸「方法」によって、基本的には、再構成可能であると思われる。しかし、もうひとつ、それら規則呈示の諸様態そのものを説明する局面が残っている。ある一つの規則の呈示に関する諸「方法」、さらに、規則間の関連性に関する諸「方法」が、なにゆえに学校において執拗に繰り返されるのであろうか。なにゆえに、細かい、煩わしい規則を生徒に要求し続けるのか、こういった局面に関する説明の方法に関しての検討が残っているのである。まず、データを呈示しよう。

<データ12-5-1>

「それで、学校では結局、いろんなきまりを作っていますが、おかあさん方の理解をいただかないと、子供達、なかなか学校だけの指導では間に合わないんですね。それでよく子供さん達は「これの方が安いんだ」とか「経済的だ、合理的だ」とかいろいろな理屈をつけますがね、その前に学校は教育をしているわけですね。そういう点でもって、きついことあっても、やはり、学校の教育の方針ですのでね。」

言うまでもなく、ここで中心的な役割をしているのは、「教育」というカテゴリーである。このカテゴリーは、学校で定めている規則が、理屈で割り切れない価値を持つことを説明するために用いられている。その価値というのが「教育」という、学校の目的なのである。ここで言う「教育」とは、教育学等で様々に議論されるような学術的用語ではなく、

そういった検討以前に、常識的構成概念として具体的行為者によって運用されるカテゴリーとしての「教育」である。その意味では、この教師の「教育」というカテゴリーの運用は、学術的なそれとは違った、「実際のな」運用である、ということが出来るであろう。そこでは、そもそも「教育」とは何なのか、といった「それ自体のための明晰性」¹⁶⁾を志向する関心はなく、そのカテゴリーは、規則の実際の呈示の適切な遂行という関心から利用されるに過ぎないのである。次の諸事例に関しても同様である。

<データ 12-5-2>

「そういうもの（ビニールの色つきのカサ）は禁止しようってことになるんですね。ところが「先生こんな経済的で安くて、長持ちして、合理的なカサはあんめい」とか言ってくるわけですね。でもやっぱり学校は教育なんです。「N西高へいけばN西高の制服があるだろう。いくら安いからってGパンはいて学校は行けないだろう」ってことで話すんですけども。」

<データ 12-5-3>

「とにかく、子供さんは、「厳しすぎる」、という不満が多いわけですが、教育という中で行っていることですので、ご協力をいただきたいと思います。」

もちろん、「教育」というカテゴリーがあからさまに呈示される場合だけとは限らない。これらのデータは、すべて、父兄に対しての説明であることもあって、一貫して「教育」というカテゴリー使用に訴えることで、規則の存在を説明している。しかし、次の例は、生徒に対して、学校の目的が呈示されているものである。

<データ 12-5-4>

「で、遊びについて先生なりの考えを行っておきます。えー、マンガの本を眺めてもいい、ゲームの本を眺めてもいい。でも机に座ってやるなよ、なんて先生はよく言います。それはその場所の雰囲気ということを非常に大事にします。学校はどんな雰囲気が大事かっていうと、それは、学習をしたりスポーツをしたりするのに都合のよいようにできていることが大事です、ね。／学校は、おふとんを敷いて寝たり、ね、そういうしくみにはなっていません。ですから、学校は少し窮屈かもしれませんが、えー、ゲームやマンガ本を読むことは、これは学校の役目から言ってあんまりいいことではない。」

また次のような事例もある。これは父兄に対する説明である。

「私どもの方から、あの一、手さげの件でお話ししたいんですが。／やはりいろいろなものが今、出回っています。ですから、いろいろなものが出回っているってことは、それだけ幅が広がってしまうってことです。ですから、幅を広げるってことは、学校としての機能を果たさなくなりますので、手さげ類ってものはすべて禁止しようってことになります。」

これらのデータは、一貫して、学校における規則の存在が、学校の目的、役割としての「教育」という見地から説明されているのである。さらに興味深いのは、それらのカテゴリーが、合理的な判断とは別の次元にある、独立したものとして再三強調されていることである。そのカテゴリーそれ自体に関しては、いかなる「理屈」も関与しない。それらは単に、それ自体として、一つの学校の「方針」として、学校側から呈示されるにとどまっているのである。これらのことから、学校における規則呈示そのものを説明する方法を、以下のように定式化することができるであろう。

(7) 諸々の規則は、その存在自体を説明する「目的」と関連している。

(7-1) その目的は、経済的、合理的な判断から独立した、規範的なカテゴリーで表現が与えられる。

(7-2) そのカテゴリーは、状況に応じて、しかも議論の余地なく、一方的に呈示される。

(7-3) そのカテゴリーの一つの例に、「教育」というカテゴリーがある。

6. 結語

本章で抽出した、教師による規則の実際的呈示に関する諸手続きは、仮にも教師が、学校において、秩序維持という社会的統制の意図を持って子どもに規則を呈示する場合に、避けて通ることができないものであろう。本章で呈示されたデータに見られるような教師のやり方に対して、本論でいう「報告者」の態度で、様々な批判が考えられるであろう。しかし、そういった批判をする場合に肝要なことは、批判をする当人が、これらデータでの教師のやり方に代わるものを主張したとしても、そういった新たなやり方が、規則呈示の実際的側面を記述している(1)～(7-3)の諸定式化という点で、どれほどの違いがあるのか、という点を反省しつつ行うべきだ、ということである。これらデータでの教師のやり方に代わるやり方は、果たして、呈示される規則の「内容」という点でのみ異なるのか、それとも(1)～(7-3)の諸定式化そのものの改変を含む、より「自由な」

ものなのか、という判断である。仮に、後者であるとして、たとえば(3)を否定し、規則を定義するカテゴリーが、状況に応じて、はっきり呈示できないものであること、あるいは、(4-1)を否定し、善悪の判断は、はっきりと行われぬ、といった呈示手続きが案出されるかもしれない。しかし、その場合、そういった新しい諸手続きが、今度は、学校の秩序維持という教師の役割遂行にとって有効であるかどうか、すなわち、それら新しい、「寛大な」規則呈示が、学校という場で、十分現実的なものであり得るかどうか判断されなければならないのである。

一方、本章で抽出した諸手続きは、社会的統制過程で出現する、教師の説明行為を記述する場合、Parsons の概念装置に拠らずに行うとすれば、どのようなものになるのか、ということの一例となっている。社会的統制過程としての、教師の実際的な規則呈示は、それ自体、文脈依存的表現の秩序だった運用なのである。その運用は、学校の秩序維持という緊急の要請から、彼等教師によって方法的に行われるのである。その方法ゆえにこそ、彼等教師の規則呈示は、秩序だっているものであり、その方法の抽出作業こそ、社会的統制過程の記述にほかならないのである。もしも、こういった問題関心で、社会的統制過程に関する直接的なデータとその記述が蓄積されれば、それらに基づいて構成される、社会的統制過程に関する理論、あるいはより遡れば、社会化過程に関する理論は、Parsons のそれとは、かなり異なる様相を帯びることになるであろう。

注

- (1) Parsons, T. & Bales, R.F., Family : Socialization and Interaction Process, (Routledge and Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳「核家族と子どもの社会化」黎明書房, 昭和45年。上巻。94頁。
- (2) 学校社会学研究会(山村賢明代表)「受験体制をめぐる意識と行動」伊藤忠記念財団, 昭和58年。236頁。
- (3) 規範を定義するカテゴリーと、その見た目による判断という問題は、既に、警察官の認識枠を対象にして検討されている。Sacks, H., "Notes on Police Assessment of Moral Character", in Sudnow, D.(ed.), Studies in Social Interaction, (The Free Press, 1972)
- (4) この点は、規範を呈示する側とされる側の権力関係の問題に関連性を持つものである。
- (5) この表現は、「教師の実際的な規則呈示においては、善悪のカテゴリーに関して実際的な同一律が仮定されている」という表現を簡略化したものである、と理解されるべきである。したがって、「悪いことは悪い」という「言い方」が一般性を持つ

つか否かという次元で、この定式化の妥当性が主張されているのではない。
(6) 第五章の〔1-4〕参照。

1. 問題設定

本章の目的は、中学校で行われている三者面談における会話のデータと、その後に行われた、偏差値に関するインタビュー結果のデータを比較し、マクロレベルで問題となっている、社会化過程に関する現象に対して、本論の記述態度が、どのような点でそれらの見解を証左し、どのような点で独自の観点を提起できるかを例証することが目的である。

進路決定過程に関する社会学的研究の代表的なものは、Cicourel, A.V. & Kitsuse, J. による、高校における進路指導カウンセリング過程の分析である⁽¹⁾。そこにおいては、生徒達の大学進学を決定する場を持つ高等学校において、その進路分化に重要な役割を果たしているカウンセラーが、こういった日常的なパースペクティブで、生徒達の適性などを解釈し、評価していくのか、という問題が検討されている。こういった問題関心から明らかになったことは、カウンセラーが、生徒の大学進学に関する助言を行う場合、必ずしも、客観的な試験の点数や成績だけでなく、生徒の日常生活の態度や、性格、あるいは出身階層などからも、大きく影響されていることであった。そこでは、客観的で公正な判断のもとに行われると期待されている進路決定カウンセリングに、カウンセラーの常識的で主観的な判断が介在していることが指摘されたのである。

以上のようなことは、アメリカ社会における地位分化に関与する高校の役割、という認識を多分に反映した問題意識であるので、こういった関心が、そのまま日本に当てはまるわけではない。まず第一に、日本においては、生徒の進路分化に決定的に重要な役割を果たしているのは、高校というよりはむしろ中学校における進路指導であることが指摘できるであろう。大学進学が、生徒の将来の地位獲得に決定的である事情は、アメリカと同様であるにしても、その大学進学の可能性は、かなりの程度、成績によって序列化された高校進学に依存している。したがって、大学進学に直結しているような高校に進学するかどうかという、中学校での進路決定の時点で、すでに生徒の将来の社会的地位の獲得がほぼ決定されてしまうのである。

第二に、日本においては、アメリカの場合のように、進路決定過程に、カウンセリング制度というものが介在せず、かわりに、教師の役割の比重が大きい点を指摘することができる。しかし、その教師の役割も、しばしば指摘されるように、偏差値といった、客観的な成績の指標の運用にかなりの程度依存しているので、上述した研究に見られる、教師の主観的な解釈というものが介在する余地はあまりないのである。一方、教師の進路指導は、通常、生徒とその親を含めた、「三者面談」という合議の場でなされる慣例が、広く行われているので、高度の専門性を有するカウンセラー主導の進路指導とは、かなり様相を異

にしているのである。

このような事情を反映して、日本における生徒の進路分化過程、という問題関心からまず注目されるべき状況は、中学校における、進路指導場面としての「三者面談」である、ということになるであろう。しかし、その三者面談に大きく介在しているのは、それぞれの参加者達の常識的なパースペクティブというよりは、進学高校の序列の客観的な指標である、「偏差値」という数値の運用であるから、本章では、三者面談における「偏差値」に注目して、それが、三者面談における進路決定過程に、どのように関与しているのか、という問題を検討する。

進路指導を目的とする三者面談に関しては、今日特に偏差値という客観的な数値によってそこでの意志決定が行われていることが、盛んに問題視されている。しかし、実際の決定過程それ自体に介在する、具体的な「偏差値」の運用に関しては、必ずしも十分な分析が行われているとは言えないのである。本章では、実際の三者面談の過程を記録したテープを文字化したデータを素材として、その過程に具体的に介在する「偏差値」の運用の諸相を記述しようと試みる。

こういった本章の問題関心の背景としては、次にあげる三点を指摘できるであろう。

(1) 偏差値という、数値カテゴリーが、特に今日、社会的カテゴリー⁽²⁾として、生徒の進路の決定に深く関与していること。

(2) 社会的カテゴリーの「意味」が、その運用の方法に決定的に依存すること。そして、その運用の方法は、三者面談においては、そこでの具体的な会話の組織的な達成として出現すること。

(3) 偏差値という形式的な統計資料は、文書としてそれ自体客観化されているが、それが、三者の意志決定の過程に関与するには、それら統計資料の解釈が、何らかの形で合意されていなければならないこと。

三者面談は、生徒の将来の社会的地位獲得に深く関与するものとして、一つの重要な社会化過程の局面である。そして、本章の問題関心は、社会化過程としての三者面談にある。本章では、そのような問題関心を「偏差値」の運用の側面に焦点をあててアプローチしようと試みるわけである。

2. データ収集の手続き

筆者は、「受験体制をめぐる意識と行動」⁽³⁾に関する共同研究の構成員として、昭和57年12月16日から21日にかけて、I県E中学校で行われている三者面談のうち、合計二十ヶ

ースをテープ録音し、その参加者である教師、親、生徒に対するインタビュー録音も併せて行った。それらのケースには、成績の上位のものから下位のものまで適宜に含まれるように選択されている。テープ録音は、教師を通じて、親の理解を得たうえで行われた。

この調査は、山村賢明教授を代表とする合計八名が共同でデータ収集を行ったものである。この調査では、現代の日本の教育を大きく特徴づけている、中学校での「偏差値」に基づく受験指導と進路分化の過程を、三者面談の直接的なデータを素材に、解釈的にアプローチしようとしたものであった。そこでの中心的な課題は、三者面談の過程それ自体の検討にあり、従来から指摘されていた「偏差値輪切り」に基づく進路指導が、具体的にどのような手続きで行われているのかを巡って、基本的な分析が行われた。筆者は、そういった分析作業の過程で、三者面談の過程に関する直接的なデータが、マクロな次元で指摘されていた現代日本の進路分化の様態を検証している側面を改めて確認すると同時に、その次元ではとらえきれない側面が存在していることに気付いたのである。それは、三者面談それ自体の過程と、それに参加している親や生徒への具体的なインタビュー結果との興味深いギャップであった。筆者にとって、このギャップは、単に経験的に興味のある現象であると同時に、社会化過程の理論構成という視点からも重要な局面を示唆しているように思えたのである。これらのデータを詳細に検討していく中で、筆者は、このギャップが、マクロに指摘されている社会現象の秩序と、ミクロな次元で記述される行為者の言語活動に見られる属性とのギャップ、さらに、社会化過程を、マクロな次元に見られる秩序から推論する場合と、ミクロな次元に見られる様態から推論する場合のギャップを鮮明に反映したものであるという結論に達したのである。

本章における分析課題は、以上のような文脈を背景に、三者面談を社会化の過程として位置づけ、それをめぐる具体的な言語活動に注目した場合、受験指導過程に関して従来から指摘されてきた見解に比較して、どのような側面が指摘され、それがどのような理論的な意味を持つのか、という点を呈示することにある。ここでめざされるのは、マクロな次元での見解から一方的に想定されていた、三者面談過程に介在する行為者の言語活動の均一性よりもむしろ多様性の指摘にある。

3. 教師による偏差値運用の諸類型

三者面談に実際に介在する「偏差値」に関していえば、その運用者は、大体において教師である。そこで、三者面談における偏差値運用の諸相を整理するには、教師によるそれに注目すれば十分である。以下に、二十ケースのデータから、教師によって実際に偏差値が用いられ、一つの話題が進行していく会話の流れを抽出して、そこでの運用方法を、代表的な実例を呈示しながら整理してみようと思う。

(3-1. 偏差値と合格可能性)

偏差値が用いられる場合、最も多いのが、それを利用して、その生徒の入学試験の合格の予測をする場合である。

<データ13-3-1>

T: ん、努力次第で、ええ、だいたい48ぐらいですから偏差値がね、それ一を、まあ、ちょうど合格ラインのところを、いって下がってるのは1回だけですね、それとすれすれのあとはオーバーしてるんで、えーこれから、まあ頑張ってやって、ね、少しこう下がってるんですけど、この夏休みのね、そのあと又上がってきてるので、このまましたらT高はなんとかなりますけどー、

<データ13-3-2>

T: まあK高の場合もだいたい、最低ラインが47.8と、

F: はい、

T: ということですね、

F: ああそうですか、

T: ならばあーあのTの場合、

F: はい、

T: Tの場合ですね、Tの場合も最低が47.8ぐらいってのは偏差値で、

F: はい、

T: だからTの場合も行けないことはないし《2》

これらの会話からも分かるように、合格可能性を判断するのは、もっぱら教師である。そして、教師が、その生徒の合格の予測をするために用いる情報は、次の二つである。

(1) いままでの生徒の偏差値

(2) 志望校の志願者の合格最低ライン

教師は、この二つの数値を照らし合わせることによって、合格可能性を判断する。これらデータからも分かるように、親の方はそれに相槌を打つのがほとんどであり、教師による偏差値の使用と、それに基づく判定に対しては、反論したりはしない。

(3-2. 試験の結果と生徒の現状としての偏差値)

生徒の進路の実現可能性を判定する教師は、当然、それに関与する第一番目のカテゴリーである、「いままでの生徒の偏差値」に深い関心をよせる。こういう理由から、三者面談の導入として、生徒の試験の結果としての偏差値が話題にされることが多い。

<データ 13-3-3>

T: んーと、このあいだは何点とったっけノ

S: 合計ノ

T: 偏差値、

S: 偏差値、54

T: (うーん、弱ったね) 54、点数はノ

S: 点数、296

T: うーん、弱ったなー、やれば能力あるのになー、さぼっているだけになー、
痛いすなー、

M: やー、そうですやらないんですよね、

T: 今もあんまりやってねえじゃないかと思うんだけどな、

M: 《笑い》えーそうなんですよ、

T: 今どのくらいやってるノ

S: 1時間、

T: 1時間じゃしょうがない、6年生と同じだもんな、

この場合、まず生徒から偏差値と素点を言わせ、それについて教師が解釈を加える、という形式が成立している。生徒はいつもカテゴリーを形式的に報告するだけである。偏差値というカテゴリーからして彼等に一方的に与えられるのに、それに加えて、そのカテゴリーの意味を構成するためのカテゴリー群の構成も一方的に与えられる。その結果、生徒はほとんどの場合、社会的カテゴリーの形式的報告者であり、教師は、その意味構成者となっているのである。

この事例からも分かるように、偏差値を意味づける場合、教師は、それを生徒の生活態度と結びつける傾向が強い。極端な場合、以下のデータに見られるように、生徒の人生全般と結びつけて運用される場合もある。

<データ 13-3-4>

M: やる気になれば、きっと大丈夫だと思うんですけども、

T:

そうですねー

最初は55、54取ってたんだから、やはりー、夏休みに遊んだんだよなー、

()それがずーっと足ひっぱってるわけですね、このままきちやうとだめになっちゃうけど、だからそれ、どっかできんなくちゃーおまえは、このままじゃ、一生このままでいっちゃうぞ、

一方、偏差値は、合格の予測にかかわるものであるから、その数値は、その時点での生徒の実力の適切な指標でなければならない。そのため、特に、試験の結果としての数値の「信頼度」が話題になる場合がある。

<データ13-3-5>

T: <25> 数学、あれでしょう、前8点ぐらいだったの、今度20点とったねえ、
<2> これはノ<2> 偶然とれちゃったのノ勉強したノ<2> 本当ノ

S: 少しはした＝

T: =少しはしたのーんー<7> 本当はやったの持ってくるわけだったんだもんねノ
ノートにねえノ＝

S: =ソフソフソフ<6>

T: どこがあたったのノ全体的に少しづつあたったのノ

S: <2> んーあの角度んところ、

T: 角度があたったあノ、図形ノんー<2> それはかんがえてそうになってあたったのノ
<3>

S: あのー()ところ、

T: 本当にわかって書いたわけノ、あーそう、じゃそれは()だねえノ
<2> 英語はあノ

S: 英語ノ＝

T: =んー<2> 英語20点ぐらいだぞ<7> これも、わかった答えたあノ<2>

S: うーん、それもあったけど・・・

T: うーん<2> まあどうにかあなんてえ、適当になんてえノウフフフ、
そんであたったのもあるノ、うん<7> 一本＝

S: うん、

T: =一本の丸木橋をおまえ渡ってるようなもんだ、もうあぶなくてエへへへ、

〔3-3. 偏差値と高校のランク〕

偏差値は、すでに述べたように、予測に關与する二つ目のカテゴリーである、「志望校の合格最低ライン」としても用いられるが、その結果として、それはまた、高校を比較する方法としてもしばしば用いられる。

<データ13-3-6>

T: 家政科で考えて商業にしようかなんてこともあったんだよなノ

M: ええ、() 自分では家政科を希望して、家では商業科だったら商業科の方がいいんじゃないかなあーていうような話して、今回商業科で()
やってみな、なんていったもんだから、

T: まあーあの一程度的にはもう() 普通科がいちばん高くてその次商業科、家政科ですね、まあ、家政科と商業科そんなに差はないんですけどまあ偏差値に() 1か2位違いますけどもね、

M: はい、

T: まあ点数的に言うと15点から20点位() 違ってくるんですよ、

M: あっ(そうですか)

T: () 商業科の方が高いことは高い、

〔3-4. 偏差値運用の一般的特性〕

以上のような三点が、教師による偏差値運用の基本的な側面である。これらの指摘を踏まえて、次に、三者面談における偏差値運用の一般的な特性を簡単に検討しようと思う。そのためには、この三者面談で、教師が、どういう論理で指導を進めているのか、という点から分析することのことが有効であろう。そこで、比較的、教師とは異なる方針を考えていた親のケースをとりあげ、そういう状況で、教師が自らの指導の論理を説明している事例を素材にして、この問題を考えてみよう。

<データ13-3-7>

T: C高ちょっとあぶねーけどやってみんだって子だったら私立をこうある程度こうすすめないともしこっちやられたときにいーどっかってことで、こう私立をある程度すべり止めにとっておくっていういうやり方で・・・ま() 君の場合には、N高やるっていうんならあーある程度の私立をやる必要があるだろうし、また逆にそれ以外のたとえば県立T高にするとかあるいはC高にするととなると私立は(

) じゃこの点数だったらやる必要はないとか、やった方がいいとかってことになるわけですね、

F: うちとしてはね、どっちかっていうとその逆の考え方をしたらいいんじゃないかって家でもこのあいだ話しあったんですよ、

T: はい、

F: というのはうーん私立の高校とね、

T: はい、

F: 併願でうけて、

T: はい、

F: ま S 高あたりがそうとう高いって話しですよ

(

T: はい、はい、はい、

F: でまー受かるか受かんないかとかわかんないけどどにか受けてみて、

T: はい、

F: でもしうかったらば、

T: はい、

F: じゃ県立高校の高いところやってみたり、

(

T: はあはあ、

F: あとで受かんないんだったらしょうがないから =

(

T: はあ、はあ、はあ、

F: = そのあと一また落っこっちゃったんではこれいくとこなくなっちゃうんだから確実に入れる程度のところの高校にしたらいんじゃないか、そういう・・・

T: これまーこれもまあそれかまわらないんですけどね、ただ我々としてはできるだけその子供に傷つかない方にもっていこうってことでね逆のあり方やうーん進め方してるわけなんですけどもね、

「その子供に傷つかない方」というのは、生徒が試験を受ける場合、確率的に合格が可能であるという高校以外はなるべく避ける、ということの意味している。この事例では、私立を受けさせて冒険させようとする親に対して、教師が、なるべく安全で、見通しの立ちやすい選択肢を薦めるのである。しかし、一方で、一貫して親と教師の方針が一致する点は、どのような場合でも、その生徒が、どこの高校にも入れなかった、という事態だけは避けたい、ということにある。そのためには、その生徒が受ける高校のうち、少なくとも

も一つはかなりの確率で合格が予測できる高校が含まれていなければならない。このため教師は、とにかく、基本的には、合格可能性という点で、上のような条件を満足させるような選択肢を提出しなければならないのであって、その方法として偏差値が運用されるのである。

こういった条件が満足されてはじめて、生徒の将来の希望に応じて、あらかじめ合格可能性という点で適切な選択肢と判定されたものの範囲の中から、学校選択のための推論が行われるのである。この実際的な推論過程で、教師として、どういうことをモデルとして考えているかは、次の事例に見ることができる。

<データ13-3-8>

T: だから、先生の考えとしては、先生は一、まあ先生だったらば、先生の娘だったらば、まあS高やってな、併願でやって、んで、だいたいS高は6対4か7対3ぐらいで受かってから、300点だから併願で、300点ぐらい()ますから、で試験問題がちょっと難しいけど10点下がるとしても、あとはなんてことない、まあ、それをおさえりゃ、あとは、T高かN高か、N南高の普通科がそれで勝負だな、で、ただしお前が少しでもやる気になってるならば、その三つは() Y高の普通科、一番バッターを目指して、な、推薦でどっかの大学をめざす、

S: () あっそうか、

T: N高に行った、N高の普通科の場合には、390だから140番ぐらいになるわけだから、お前の場合には、だいたい100何番かになるな、んー、待ってる、

S: () ハア、

T: 学区外の人全部入れれば、140番、359人のうちね、140番ぐらいになっちゃうね、これが、Y高、N東高()自然とこの学校は下がるから、200番ぐらいまで下がるな、

S: 家政科もあるんですね、

M: はいっちゃんと楽なのね、学区外から、

T: んー、だからN高にいった場合、200番ぐらいになるから、推薦はきつくなる、Y高にいった場合には、これ、どちらかというと、

M: ()

S: あれは難しいよ、

T: Y高の場合には、まあ、一桁ぐらいになるね、4、5番だから、だから10番以内にぐらいになってれば、こりゃどっかの推薦の大学の、推薦の枠は、そのままいけ

ば、はいった点数でいけばとれる、その線なら、まあ、

(

S :

家政科もあんのノ

T : あるよ、ただ、んだから、どの線をねらうかっつうのは、将来見越して考えなければな、

この推論の中心は、入学試験でどのくらいの成績がとれるか、という点から、将来の進路を計画しようとする方法にある。ここでは、話題となる進路の選択肢は、すべて資料から合格可能であると判定されているものであり、それ以外の、冒険的な選択肢は、教師の推論のモデルには入り込まない。むしろ、教師は、どういう入り方をするのか、という点を考慮して将来を考えるべきである、と主張しており、「将来を見越して」考えるためには、すでに、実現可能な選択肢についての了解が成立していなければならない。このようにしてはじめて、大学進学や通学の条件や費用についての話題が、三者面談で意味を持つことができるのである。実際には、三者面談の話題は、進学の希望の有無、経済、通学条件、出願の方法、高校の現状といったもので占められており、偏差値それ自体は、それらの話題の中に折り込まれている。しかし、こういった状況は、偏差値が、三者面談でそれほど関心を持たれていないことを示しているというよりは、むしろ、進路相談で取り上げられる話題が、あらかじめ偏差値といった資料によって枠づけられている必要があることを示しているのである。三者面談で、偏差値というものが、表面的には、他の多くの話題の合間にうめこまれて出現する理由は、そこにおいて行われる生徒の進路選択を、偏差値に基づいて想定された選択肢の枠内で行うことが、一つの了解事項とされているからであると考えられる。そこには、冒険的な選択肢を排除してしまう傾向も見られ、教師にとっても、親にとっても、あるいは生徒にとっても、偏差値という手段を用いなくては、もはや現実的な人生計画が立てられないような状況に直面せざるを得なくなっている、ということができるだろう。

4. 三者面談参加のメソドロジー

前節までの議論においては、三者面談における偏差値が、生徒の進路決定の合理的な判断の手段として運用されている側面が検討された。我々自身の常識的な印象からいっても、現在の教育状況においては、偏差値による高校の合格可能性に基づく進路決定、という様式は大変根強いものであるし、教師も親も生徒も、そういった様式の枠組みのから逃れようもない状況であると言えるであろう。いままでの基本的な素材分析においても、それを示唆するような状況が見られたのであった。このような位置づけからすれば、以上のよう

な分析は、「受験体制」あるいは「学歴社会」あるいは「偏差値輪切り」などといった用語で指摘されている、現代日本の教育状況が孕む問題状況を「検証」している、というような意味づけがなされるであろう。

あるいは一方で、すでに指摘されているそういった問題状況を単に確認しているに過ぎない、といった批判も考えられるかもしれない。「受験体制」「学歴社会」といった把握は、相互行為過程の直接観察のデータ分析を経ないで指摘されているのであって、こういった問題状況の社会学的議論にとっては、三者面談の直接的なデータは必ずしも必要ではない。仮に、そういったデータが得られたにしても、そこから出てくる結果は、すでに指摘されている状況の追認以外にはないのではないのか。このような疑問が提出されることも十分予想される。それに対して、本章の態度は、三者面談過程を社会化過程として扱う問題関心から分析しようとするものである。次に示したいのは、このような本章の態度が、そういったマクロな社会状況の追認という意味を持つに過ぎない分析結果ばかりを提出するのではない、という点である。

三者面談過程は、確かに、マクロな認識によって指摘されている現代日本の教育状況を反映した特性を持っている。しかし、本章の中心的な問題関心は、単に、三者面談における偏差値運用が、マクロな状況に影響されていることを示すことにあるのではない。そうではなくて、ほかならぬそういった運用を背景とした三者面談に、それぞれの参加者、特に親や生徒が、偏差値に関するどのような把握の仕方をもって関わっているのか、という点なのである。すでに述べたように、偏差値という形式的な統計資料が、実際の三者面談過程に関与するためには、そのような資料の意味についての多少なりの合意が成立していなければならない。問題は、その合意のされかたなのである。

さて、三者面談に参加する親や生徒は、そこで中心的役割を演ずる偏差値に対して、どういう理解をしているのであろうか。三者面談においては、生徒の進路選択に関して、教師と親、あるいは生徒との意見が一致するしに限り、偏差値による合格可能性の判断が、それら議論の前提事項であることが、前節の検討で指摘されたことであった。実際の三者面談過程では、この数値の使用に関する合意が、具体的に確認されることはむしろ少ないのである。しかし、そういった事情が、かえって、三者面談におけるそれぞれの参加者達の、偏差値に対する理解に、独特の特性を与えているのである。

まず、具体的な三者面談過程で、偏差値の運用に関する、表層的な確認が行われているデータの検討からはじめよう。

<データ 13-4-1>

T: (2) んー (2) これ偏差値が、この数字で、えーと (2) 50 がちょうど県平均
とったことになるんですけど、

〔
 M : うーん
 T : これがあ 500 点中の得点ですから、《4》たぶん、ここらへんとれば
 もっとねえ／ねえ／、で、今の状態では、一つこういうのがあると、
だめなのねえ／＝
 M : ＝はい、わかりました、

この場面でもやはり、進路の選択肢の実現可能性の予想に偏差値が用いられており、母親もその会話の進行には合意している。教師はここで、一応の偏差値の説明をしているが、その説明は、偏差値の形式的意味（あるいは統計的意味）そのものではなくて、県下一斉テストの結果としての偏差値という意味に力点を置いたものになっている。

さて、問題は、この母親が、当の偏差値について、どういう理解をしているのかという点である。それを、この面談後に行ったインタビューのデータに見てみよう。

<データ13-4-2>

R : 偏差値という言葉ありますねえ、あの御存知ですか、
 M : あまりむずかしいことわかりません、
 R : きいたことはございせんか、
 M : 《12》
 R : おぼえがございせんか、はい、いいです、いいです、
 〔 〕
 M : (・・・しいこと・・・)

この母親は、偏差値について、ほとんど言語的に説明できない。しかし、こういった曖昧な理解のままであっても、上に示したように、実際の三者面談では、教師との間で会話が進行していくのである。このようなことから、三者面談においては、そこに決定的に介入している偏差値というものの明確な意味の合意という保証がほとんどないにも関わらず、そこでの会話が進行していき、実際に進路が決定される場合が存在する。

この母親のケースにおいて、生徒は、偏差値について、どういった理解をしているのであろうか。この生徒についても、面談後のインタビューのデータを見てみよう。

<データ16-4-3>

R : 偏差値ってどういうものだと思います／自分で、
 S : やっぱりどこの高校行っても一なに、使われるっていうかー《3》＝

R : うん、 うん、 うん、
 S : =どこの高校に行くにしてもー《3》なんていうのかな、
 R : うん、いや、まあ別にその、難しいことじゃなくて、偏差値っていう言葉ね、
 うん、自分はどういうふうに受け止めているかってことなんだけど、うん、
 S : 《5》どこの高校に行っても使われるのかな、わかんない、
 R : ふーん、うんうん、あの一、

この生徒も、結局、偏差値について、その本質的なことを言語的に説明できなかったの
 である。このように、このケースにおいては、三者面談に参加している親も生徒も、その
 進路決定の重要な手段となっている偏差値については、曖昧な理解しかしていない。こう
 いった状況は、三者面談過程それ自体の特性を考えるうえでも、あるいは、「偏差値輪切
 り」といった言葉で指摘されているマクロな教育状況から暗黙に想定されている、行為者
 の具体的な言語活動の秩序性を問い直すうえでも、示唆的なものである。

しかし、そのような一般的な議論に進むまえに、ここに示したケースが、決して特異な
 ものではないことを確認しておく必要があるだろう。本章で取り上げた面談は、20ケ
 スであるが、その中で、偏差値の理解に関するインタビューにおいて、上述したケースの
 ように、その理解が極めて曖昧であるか、そもそも関心を持っていないケースが、半数近
 くにはのぼるのである⁽⁴⁾。まず、親について具体的な事例を列挙してみよう。

<データ13-4-4>

R : どんなもんだと思われませんか、
 M : 全然わからないですねわたしは、
 R : あそうですか、
 M : ええ、
 R : あのふだんの、
 M : わたし信用、信用してないっていったらおかしいけれどわたし、
 R : うん、
 M : 無視してます、

<データ13-4-5>

R: 偏差値っていう言葉は知っておりますノ

M: ちょっと・・・わかんないんですけど、はい、

[]

R: わかりません、はい、

すみません、じゃ、えっとー、あの一、聞いたこともありませんか、そういう言葉

M: えー、ちょっとー

<データ13-4-6>

R: あの、偏差値っていう言葉御存知ですか、知ってますか、偏差値って、

聞いたことないですか、

M: 聞いたことない、

<データ13-4-7>

R: 偏差値っていうのは〈1〉どういうもんか〈2〉と思いますかノ

〈14〉

R: 見当つきませんノ〈8〉

[]

M: ええ、

<データ13-4-8>

R: ああ、そうですか、じゃ、あの、なんかよくわからないってことなんですけど、

M: ええ、なんかよく理解できないんです、私、子供からも説明うけて、あーっていうんですけどね、ま、そのとき、うっすら、そりゃわかってはいますけど、でもちょっと、あんまり、どうでもいいなって思っています、

<データ13-4-9>

R: あの一、偏差値ってのはどういうもんだっていうふうに思いますか、

M: よくわかりません、《笑い》前にも先生に説明はうけたと思いますけど＝

[]

R: はあ、先生・・・あれわかりにくいですよ、

M: 私ら、よくわからないんです、

次に、生徒について具体例をあげておく。

<データ13-4-10>

- R:じゃ、偏差値っていうのは、どんなもんだと思いますか、今、
S:やっぱりあの、わかってるような、わかってないような、何か、3年間やってても
R:うん、
S:特別あんまり気にしないって、偏差値を気にしたのは、やっぱり3年になってから
で、それまではあんま高校のことなんか考えなかったから、偏差値なんか、全然気
にしなくて、で、偏差値っていうのは、なんとなく、ばかにむずかしいな、なんと
なく、でも、んー、
R:偏差値っていうのはむずかしいノ
S:うん、むずかしいなあ、

<データ13-4-11>

- R:偏差値というのは、どういうもんだと思いますか、
S:《5》偏差値、そんなの考えたことない、

<データ13-4-12>

- R:今さ、どんなもんだと思ってますかノそんな偏差値ってのはどんなもんだと思うノ
S:偏差値ィー
R:ん、
S:ない方がいい、
R:ない方がいいノ(どう)、んー、ない方がいいけどさ、どんなもんだって=
言われたらさ、
S:(どんなもんノ)
R:こんなもんだっての無いノ
S:(.hhh) こんなもんでいう()
R:ないか、ただヤダっていう感じノ
S:(んー)

<データ13-4-13>

- R:エッ、T君自身は、偏差値ってのはどんなもんだと思ってますか、
S:《2》点数とは違う、ん、あんましょくわかんないけど、

<データ13-4-14>

R：えーとねー、〇君なりに考えてることでもいいんだけどー、偏差値っていうのはどう
いうもんだと思いますか、

S：《10》わかりません、

このような確認を背景に、まず、三者面談それ自体の特性を考えてみよう。三者面談は、それ自体、安定した相互行為である。安定した相互行為が達成されるためには、それに参加している成員が、その状況を、多少なりとも同じ意味に定義している必要がある。そういった状況には、そこでの意志決定に利用される手段に与えられる、文脈依存的表現も当然含まれている。本章の関心から言うならば、偏差値とは、三者面談過程で行われる、進路決定という、一つの意志決定に関与する手段であり、その手段に対して、様々な文脈依存的表現が与えられる。三者面談が安定して進行するためには、その文脈依存的表現のとしての偏差値の意味に関して、何らかの合意が成立しているはずである。

しかし、その合意は、その文脈依存的表現の客観化の試みといった、積極的な態度によって達成されるとは限らない。上に示したデータが示唆しているように、当の文脈依存的表現に対する、客観的理解にそもそも関心を持たない、という態度によっても、その相互行為における「合意」が達成される場合が存在するのである。面談に参加する親や生徒は、明らかに、志望校決定のために、偏差値が利用されていることは知っている。しかし、偏差値に対して、それ以上の関与はしない。そして、それ以上の関心を持たない、という、状況を構成する手段に対する「無関心」そのものを、状況参加の「方法」としている場合が多々見られるのである。教師もおそらくそれを了解しているであろう。三者面談における、双方の役割期待とは、教師の側から言えば、偏差値に関する文脈依存的表現の客観化に関心を持たずに、教師によるその実際的な運用に従うことであり、親や生徒の側から言えば、偏差値に関する文脈依存的表現の客観化の試みという手続きを前提とせずに、そこでの進路決定過程に参加可能にする方法で、教師が主導してくれることである、ということになるのかもしれない。だから、教師による偏差値の運用類型は、もっぱら実際的な関心に沿ったものなのである。

こういったことは、安定した相互行為という概念に対して、理論的に重要な示唆を与えると同時に、社会化過程を構成するところの安定した相互行為、という概念を考えるうえでも重要な問題である。社会化過程を構成している安定した相互行為に、そこでの相補的な期待に答えているかのように参加している子供であっても、その役割期待を「内面化」したうえで遂行しているとは限らない。そこでの期待の遂行は、「道具的関心」⁽⁵⁾からのものであり、ただ、その状況をうまく切り抜けるための方法として、その期待に本心から答えているようなふりをする場合も存在するのである。このようなことは、先にあげた生徒についての諸事例に示唆されていることである。このように、直接的な相互行為の観察

によって、その状況が安定しているとしても、それがただちに、そこに参加している子供の「内面化」の指標とはならないのである。しかし、社会化過程を構成する安定した相互行為達成のために、もっぱら道具的関心からそこでの役割を演技する子供は、そこにおける緊張をほかならぬ「演技」によって調整しようとして試みているのことはかわりはない。これが、その過程を「社会化過程」としてする理由なのである。

5. 結語

一方、本章の分析は、社会化過程の研究に、直接的な相互行為過程のデータでなく、アンケート、インタビューといった、間接的な情報を利用する方法でアプローチする態度に疑問を投げ掛ける。たとえばインタビューによって得られた情報は、その人物が、実際に相互行為に参加している様相を的確に反映しているとは限らない。その人物の言語報告と、その人物の実際の社会的行為とが、緊密に関連しているとは限らない。むしろ、行為者は、その独立性を、方法的に利用することさえあるかもしれない。仮に、このような三者面談の直接的なデータが存在せず、インタビューのデータだけをもとに、親や生徒の三者面談に対する態度を推論したとするなら、大きな誤りを犯してしまう危険がある。いくら、親達が、偏差値に関して、曖昧な理解しかしていないにしても、三者面談に適切に参加しているのであるし、偏差値そのものに対しては積極的に関与していないにしても、偏差値を介した進路選択の枠組みによる実際的な推論には、積極的に関与しているのである。このようなことは、実際の三者面談過程のデータがないと、隠されたままになる恐れのある側面であろう。

以上のような見解は、マクロな次元で明らかにされている社会現象の秩序性が、ミクロな現象で具体的に行われる行為者の言語活動の秩序性と、必ずしも密接な対応関係が存在するとは限らないことを示唆している。このように、一方の次元で行われた記述結果から指摘される社会化過程の様態から、一方の次元で見られる社会化過程を推論することは危険なことである。行為者の言語活動の具体的な手続きが、実質的な社会化過程を構成すると考える本論の立場からすれば、むしろ、マクロな次元での様態に関する情報が、その現象が社会化される当人達にとって、同一化されているのか、道具的関心から利用されているのか、といった本質的な諸問題にとって有益 (informative)かどうかに疑問を持たざるを得ないのである。

注

- (1) Cicourel, A.V. & Kitsuse, J., The Educational Decision Makers, (Bobbs-

Merrill, 1964)

(2) 第十一章の注(3)を参照。

(3) 学校社会学研究会(山村賢明代表)「受験体制をめぐる意識と行動」伊藤忠記念財団, 昭和58年。

(4) 偏差値把握に関するインタビューの全データについては、<補足データ(3)>を参照。これらのデータは、本章の主張を証左すると同時に、親や生徒の偏差値把握の方法が、以外に多様である側面も示している。つまり、偏差値という客観的数値でさえ、それが、具体的な行為者の知識にストックされる場合には、文脈依存的表現としての特性を持つことが示唆されているのである。これは、数のエスノメソドロジーという問題関心にも通ずるものである。

(5) 第三章の〔2-2〕を参照。

第十四章 社会化過程としての家族の会話

——叱る手続きと叱られる手続き——

1. 問題設定

本章の目的は、家庭で進行する社会化過程の諸状況のなかで、親が子供を叱る場面を取り上げ、そういった家庭の日常的な様態が、本論の記述態度からどのように分析されるのかを例示することにある。ここで取り上げられる事例は、社会化過程の重要な側面である「内面化」の観察可能性という問題と密接に関連している。その意味で、本章の記述結果は、本論の理論的態度の最終的定式化と直結するものである。そのため、本章では、具体的なデータを記述するまえに、本論の理論的態度にとって重要な概念装置を簡単に導入してから分析を進めたいと思う。

〔1-1. 家族と社会化の過程〕

社会化過程において、家族というものが果たす役割の重要性については改めて繰り返す必要もないことであろう。そういった認識を反映して、事実、社会学の理論においても、家庭内で進行する社会化の諸位相について、詳細な概念図式がすでに発達している。たとえば、その代表的な理論である、Parsons の社会化論においては、家庭内で進行する社会化を記述するために、心理療法を記述する四つの位相に、精神分析学の発達図式を結びつけた。これらの図式に従えば、家庭内で進行する社会化過程は、おおよそ次のようなことになる⁽¹⁾。

まず、新生児として生まれ落ちた子供は、母親の所有物として、「世話」をする母親の客体にすぎない。しかし、そこでは、世話をする母親と子供のあいだの、安定した役割期待に基づく依存関係が成立する。このようにして、母と子の一体性という、その後の社会化過程の基盤が形成されるのである。このような時期を、Parsons は「口唇依存期」と呼んだ。

次に来るのは、そういった一体性を背景にして、母親が子供に対して、自律的な行為を要求する時期である。いままで母親は、子供の「世話をする」ことで、子供の期待に答えていたが、今度は、その代わりに、「愛情を注ぐ」ということで、子供に対する関係報酬を操作する。このようにして、母親は子供に「自律」を要求し、子供は、「愛情を注ぐ人」としての母親を内面化するのである。これがParsons の言う「愛情依存期」である。

次にくる「潜在期」への「愛情依存期」からの移行に位置しているのが、「エディプス位相」と呼ばれるものである。そこにおいては、いままで、母親がもっぱら社会化する役

割を果たしてきたのに対し、父親が、その役割を分担することになる。ここで子供は、初めて、性役割を内面化することになる。一方、いままで自律の強要という「道具的」役割を果たしてきた母親は、その仕事を父親に譲り渡し、彼女は、もっぱら、愛情関係の「安定感」を持続する「表出的」役割を担うことになる。このような新たな段階では、社会的統制の側面の観点から見れば、「許容と支持は、・・養育の継続と愛情の表出という形で、母の役割に集中することが多い。しかしもっとしつづけの厳しい面、とりわけ相互性の拒否と、適切な遂行に対する積極的な報酬操作は、父の役割に集中する。」⁽²⁾このような過程を経て、「青年期」へと社会化が進んでいき、最終的に、安定した成人が確立する「成熟期」に到達するのである。

しかし、この議論の基盤となっている「道具的」役割、あるいは「表出的」役割といったものは、具体的な相互行為の状況においていかにして行われるであろうか。たとえば、「表出的」役割を規定するところの、愛情関係の安定感といった概念は、明らかに、相互行為の質に言及しているものである。しかし、その質とは一体なんであろうか。家庭においては、母子関係は、子供の誕生いらいの、一貫した愛情関係によって支えられているはずである。だとすれば、その関係は、もっぱら感情的な関係であって、具体的な相互行為のパターンとして記述できるようなものではないのであろうか。それとも、そういった関係は、ある一定の相互行為のパターンの蓄積によって形成され、あるいはそれによって「認識」されるものなのであろうか。

〔1-2. 感情的社会関係と、社会学的情緒ロボット〕

こういった問題関心を、より鮮明に定式化するために、ある仮定的な人物類型を想定して考えてみよう。その人物にとっては、母子関係に代表されるような「愛情関係」が理解できない。彼は、ある特別の生育歴を持っており、それゆえに、口唇依存期、愛情依存期によって確立されるはずの、母親に代表されるような「表出的」役割に基づくパーソナリティを内面化するのに失敗している。端的に言って、彼には、親子の絆ともいえるべき感情的な相互依存関係が理解できないのである。さて、我々は、こういった人物に対して、「愛情関係」あるいは「表出的」役割を、どのように具体的に示せばよいのであろうか。彼は、そもそも、そういった関係を自明なものとして感ずることができないので、我々は、彼に、そういった了解を仮定することなしに、「愛情関係」ないし「表出的」役割を教えなければならぬ。そこで彼に提供されるべきものは、親子の感情的な相互依存関係を、それを理解できない人物が模倣することを可能にするような、感情的社会関係の具体的パターンを遂行可能にする「マニュアル」なのである⁽³⁾。とすれば、我々は必然的に、そういった相互行為の質を、具体的な相互行為のパターンとして再構成する可能性を探究せざ

るを得なくなる。こういった文脈からすれば、本章の関心は、ほかならぬ「愛情関係」の、相互行為のパターンとしての再構成可能性にあると言えるであろう。

以上のような問題関心から実際の家族関係を分析する場合には、我々にとっては自明のことであるはずの、「愛情関係」という相互行為を、そういった相互行為を実際に行行為者が達成していく諸方法に注目して、記述することがめざされる。すでに述べたように、その諸方法というものは、「愛情関係」というものを了解できない人物にとっては、実際に「愛情関係」であるかのごとく相互行為を行うためのマニュアルとして役立つはずである。もちろん、そういった方法で行行為することと、実際に「愛情関係」が成立していることの間には、存在としての違いがあるにしても、表層的な現象としては、十分な再現になっているはずのものである。その「マニュアル」に従って行行為する人物は、あたかも、そういったマニュアルに指定されている諸方法がプログラムされた「ロボット」のようなものである。このように、社会的な何らかの「感情的」「情緒的」相互行為を、それを表層的な現象として再構成可能にする諸方法に従って達成するような仮想的人物を、「社会学的情緒ロボット」⁽⁴⁾と呼ぶことにしよう。このような言い方からするなら、本章で検討する問題とは、社会化過程において、その基盤となっている情緒的な社会関係に関する「社会学的情緒ロボット」を可能にするソフトウェアを、特に行行為者の文脈依存的表現の合理的運用の再構成可能性の側面から記述しようとする点にある。

2. データ収集の手続き

本章で使用するデータは、本章の問題意識とは独立に行われた調査の過程⁽⁵⁾で得られた、中学三年生を子供に持つある家庭での日常の会話を録音したものである。日常の会話といっても、この調査が、もともと「受験体制」に関するものであったため、その録音のときに、なるべく、生徒の進学について話題にするように依頼している。しかし、本章の目的は、そういった会話の内容ではなく、どのような内容であれ、それが、ほかならぬ家庭で取り交わされる、その相互行為としての様態の記述にある。このことから、本章の目的にとっても十分に使用可能なデータとなっている。

本章の課題が、家族で取り交わされる会話の、社会化過程としての記述可能性の例示にあるため、以下の検討では、たった一つの会話事例に分析を限定している。したがって、そこで抽出される会話の様態が、他の家庭に同様に一般化できるなどと主張するつもりはないし、そのようなことを意図してさえもない。本章で主張したい命題は、理論的な次元での普遍性をめざしたものであり、頻度による査定の次元での普遍性が問題になっているのではない。もちろん、実際に収集された家庭の会話データは、11ケースに上っている。それらはすべて検討されたが、本章の関心からみると、それらのケースをすべて呈示

する必要はない、という結論に達した。本章がめざしているような、情緒的な関係がもっとも鮮明になっているケースは希であり、その意味で、本章で利用するケースは、大変貴重なものである。

3. 子どもを話題にする手続き

さて、基本的な会話能力を仮定したうえで、家庭の会話状況に特有であると思われる様態を検討してみよう。本章で検討するケースにおいては、普段の何気ない会話に続いて、このデータの主人公たる、中学三年生のSの進路をめぐって、母と父の間で、会話が進行する、そのとき、S自身はその会話状況にはいない。データを示そう。

<データ14-3-1>

M: 《5》問題はS男ですが、

F: うん、

M: S男はね、

F: うん、全然だめだってノ

M: うんー、

この状況は、それ以前に、Sの兄の大学進学についての話題が進行しており、それとの比較で、「問題はS男ですが」という発話がきっかけとなって、以後、S男に関する話題がしばらく続いていくのである。このデータで特徴的なのは、父と母の間で交わされる会話が、もっぱら、その子供の現状把握に関する話題であることであろう。「問題はS男ですが」あるいは「全然だめだってノ」といった発話は、かれら両親の子供の成績の現状に関する何らかの把握と同時に、それに関する評価を確認しているものである。子供を話題にする父と母にとって、その話題の方法の中心となっているのは、その子供の現状とその評価であるとすれば、その話題を可能にするためには、次の二つの条件が必要になる。

- (1) 子供の現状に関する利用可能な知識が使用できる。
- (2) 子供の現状に対して与えられる評価カテゴリーが使用でき、それを(1)の諸項目と適宜に結合する手続きが駆使できる。

(1)に関して言うなら、このデータでは、もっぱら、S男の成績に関する知識が利用されている。実際、それに関する情報が、二人の間で、暫く交わされる。

<データ14-3-2>

M: S大っていうことだったでしょ、

F: うん、

M: でも、S大(N高校)もちょっとあぶない、このくらいじゃだめだって言うわけ(3)どれくらいだめだっていうとね、(2)50点取ってないんだめなのね、

F: うん、

(2)に関していうなら、このような客観的な情報をもとに、実際の本人の希望なり、両親の希望なりと、現実の子供の状況との比較から、何らかの評価カテゴリーが使用されることになる。S男の場合、志望はS大(N高校)だったのであるが、成績的にみてとても無理だと教師に言われ、志望を変えざるを得ない状況に追い込まれている。こういった背景から、次のような評価カテゴリーが登場するのである。

<データ14-3-3>

M: S男の場合はね、ただ勉強しないだけよね(3)ほーんと、こうなるん、じゃないかとは思ってたのね、勉強、日頃の勉強の、仕方が全然、(2)なってないから、(2)のんきなんだもの(6)

<データ14-3-4>

M: でS男、いつもこうだからねー、こっちがだめだったらどうなるだろう、なるだろうってずーっと思ってるわけよねーあの人は、なんとかなる、なんとかなると思ってるわけねー、(3)だからもー(5)なんともならないでしょうよねえ、

これら諸事例から分かるように、親による子供の話題の仕方は、現状認識と、その評価が一体となったものなのである。こういったことは、このような発話が行われる場合の、声の調子や勢いなどにも示されることであろう。これらの発話も、親の希望どおりに勉強してくれない子供に対する不満の気持ち、といったものが背後にあることはほぼ確実である。しかし、本章の関心は、そういった不満の気持ちが、如何にして効果的に、両親の会話らしく達成されているか、という局面なのである。

子供の現状把握に関しては、その成績といった客観的なもの以外にも、上のデータに見られるような、子供の性格に関する知識も出現する。ここで注目したいのは、その性格の把握が、確信をもって提出され、父も母もその確信それ自体を問題にしない、という点で

ある。子供の性格に関しては、両親がいちばんよく知っていることである。これは、我々がもっている常識的な見解である。しかし、この見解が、相互行為上で、具体的に達成されるためには、その性格に関する何らかの表現が、両親によって、堂々と提起されることが必要なのである。

もちろん、親が子供を話題にする場合、それが単なる話題である場合だけではない。このデータでは、特にS男の進路選択にあたって、実際にそれに関与する態度が確認されている。

<データ14-3-5>

M: うん、《12》(困った) どうしますか、

だからね、《2》まあ、S大N高単願でって、いうとだったでしょ、

だけどそれは一、あれだ無理だったら、単願で両方受けてみればどうかって言うの

F: うん、

M: あの、K高と、N高と、

F: うん、

M: 両方、受けてみたらどうかって、言って、

F: 《2》(それしかねーだか)

M: 《5》それしかないよねー、

F: うん、

<データ14-3-6>

F: (うんー)

M: 《5》それでいくか、

F: んましようがねーよそれしか、

[

M: しょうがないよ、そうね、県立、

考えるよりそっちの方がいいかねー、

F: (うん)

このように、両親は、子供に関する現状認識の確認をもとに、子供の進路の決定に関して何らかの合意を目指そうとしている。注意すべきは、その合意が、子供のいない状況で、当然の権利として達成されていることである。ここに、親の権利という社会関係の会話状況での様態が示唆されている。親の子供に対する権利とは、会話の様態のある側面では、子供がいないところで、その子供の重要な意志決定にかかわる問題を、子供の現状把握に

関する情報を子供自身に確認することなしに利用し、それを背景に実際に決定する状況を当然のこととする、という会話構成に関連しているように思われるのである。実際の意志決定に関しても、その素材となる情報の当否に関しても、子供自身の合意があるなしに関わらず、それが当然の話題として、両親の会話に出現している。こういった諸特性が、我々をして、これら会話データが、ほかならぬ「家庭関係」を反映したものである、と印象づける側面の一つとなっていると考えられる。

以上のようなことから、子供を話題にする親の会話状況の基本的な条件という観点からこのデータを記述すれば、以下のような定式化することができるだろう。

- (1) 子供の現状に関する様々な情報や理解を取り交わすことができる。
- (2) それら情報や理解をめぐる評価態度を取り交わすことができる。
- (3) それらのことを、子供自身の合意があるなしにかかわらず、当然の権利として堂々に行うことができる。

4. 叱る手続き

さて、家庭において、情緒的な社会関係が行われる場合、そのもっとも鮮明な様態は、その相互行為が明らかに感情的な調子を帯びている場合である。親と子の間のそういった関係の最も代表的なものに、親が子供を叱っている状況が考えられるであろう。この状況は、家庭で行われる相互行為を、社会化の過程として捉える場合においても、重要な局面であることは言うまでもない⁽⁷⁾。そこでは、Parsons の言う、相互性の拒否と、報酬の操作が行われ、子供が、我儘な行為の指向性に換えて、社会の成員として自立できるような能力を習得するように統制することが目指される。このような過程では、父親の役割が重要になってくる。しかし、Parsons も指摘しているように、そこにおいては、依然、いまままで社会化する中心的存在であった母親との相互行為によって内面化されているはずの愛情的関係が基盤となっているはずである。問題は、その基盤が、具体的な相互行為として再構成されるかどうか、という点にある

このような問題関心から、本章が利用しているデータを分析し、子を叱る父と母、という状況を構成している会話の様態を抽出してみよう。

<データ14-4-1>

F : なーんだーお前、(補欠の場合)、あれしないとよー、

お前S大N高ぐらい入らなければどうしようもねえべよー、あーノ

S : (うん)

F：うんじゃないよー、お前《32》少しぐらいお前英語の単語ぐらい
覚えとけよー、あー／《2》えー／

《12》

M：だって留年てのがあんのよー、高校は、義務教育じゃないんだから、
《5》入ってからも大変なんだよね、

《12》

〔4-1. 相互性の拒否〕

この状況は、いままでのデータに続いて、実際にS男を呼び、父と母が、彼の進路をめぐる問題に関連して会話をしている場面である。この場面には、親が子供を実際に叱る会話上の様態が、典型的に現れている。このデータからわかる叱る手続きのもっとも基本的な局面は、叱る行為に対する子供の「言い訳」を相互行為上で拒否することである。このデータでは、Fの発話に対するSの発話「うん」が、次のFの発話によって拒否されている。「うんじゃないよー」という父の反応は、Sの発話がFの問い掛けに応じて行われているにもかかわらず、みずから呼び起こしたその発話をみずから拒否する手続きを示している。ここに、一般に相互性の拒否と考えられている、社会的統制位相の会話上の様態が、示唆されているように思われる。その様態とは、会話の成立を規定している諸規則を利用して、子供に発話を強要し、その発話を今度は、強要した人物が否定する、という自己矛盾的な相互行為のことである。

Fがこの状況で使用している会話の方法は、次のように抽出できるであろう。

- (1) 子供の現状とその評価を表明する発話を行う。
- (2) その発話に対して、子供の合意を強要する問いを発する。
- (3) その問いに対する子供の発話を一貫して拒否する。

〔4-2. 当然の沈黙〕

しかし、このデータでさらに指摘すべき特性は、親の叱りに介在する長い「沈黙」である。最初のFの発話に続いて、はっきり聞き取れない子供の応答があったあとは、Fの発話やMの発話に続いて、子供が無言のままである。両親は、その沈黙を拒否することなく、叱る行為を続行している。すなわち、叱る意図をもった親の発話への応答は、沈黙していることで十分なのである。なぜなら、なにを言い訳しても、それが拒否されることが、互いの了解事項となっているからである。

以上のようなことから、親が子供を叱る場合に、最低限度必要な了解事項は、親の発話に対する子供の応答が、終始一貫して親によって強要され、しかもそれが拒否される、ということの当然のこととする、という点にあると考えられる。

子供の応答は、終始一貫して親によって強要されるが、その要求も、親の話題の簡単な合意や単純な事実確認といったものに限られている。たとえば、次のようなデータがある。

<データ14-4-2>

M：英語はあれな、数学は—いつもどれくらい、取ってるの／

S：《4》60点、

M：60点《3》だいたい、そのへんを、上がったたり下がったりしてるわけ／

S：うん、

M：ものすごく悪い点もある、ないの／だいたい、60点ぜんご、そして英語はもう—最悪でしょ、で、国語もでしょ、国語も点とれてないでしょ、《2》

漢字もあんた覚えようとしなないもの、《3》それから、理科は、理科はわりと
いい点、とってんの、

S：うん《3》

こういった調子で、子供に求められる応答は、単発的なものに限られ、専ら親の発話の確認や合意が強制されているに過ぎない。もっとも、このケースでは、子供の意志を聞く場面が登場するが、そこにおいても、その意志を表現する発話は、親によって最終的に拒否されている。

<データ14-4-3>

M：《5》ねえ、通る通らないは別問題で、どういうふうにしたいか、

ちょっと言ってみて、《5》ん／、どういうふうにしたい、

S：（ ）

M：なに／

S：どっちも受け（ ）

M：どっちも受けるの、それで、《3》どっちかひっかかった方に行こうっていうの／
《5》うん、本当はどっちに行きたいの／

S：《5》（ ）

M：ん／《2》S大、に行きたいの／、でもこれじゃ行けそうにないから、どっちも受けるということ／《5》でもいや—な、行きたくない学校行きたくないでしょう
《5》だから、がんばるときなさいっていったでしょうにね—《5》

でもそんなこと言ってもしょうがないから今から、20日でもなんでもいいから、一所懸命がっばってみたら、それしかないよね／

F：うーん、

ここで興味深いのは、Mの問いに応じて答えられているSの発話が、Mのいま迄の説教の理由を説明するきっかけに利用されていることである。子供の意図が、現実には実現不可能であることを知りつつ、Mは、子供に実現不可能な希望を言わせ、その希望を拒否しつつ、自分の説教の正当性を説明しているのである。ここでも、子供の発話は、専ら拒否される運命にあったわけである。

(4-3. 叱る手続き終結の契機)

もうひとつ注目すべき点は、Mが、自分自身の説教を拒否している点である。これは、親の叱る行為の終結にむけてのきっかけとなる重要な方法であると思われる。叱る親は、自分の叱る行為をどこかで中断して、具体的に子供に要求することを呈示する会話に移行しなければならない。そのときに利用されるのが、親自身による、叱る行為の拒否なのである。「でもそんなこと言ってもしょうがないから」というMの発話は、こういった様態の典型的な事例として考えられるのである。

事実、この発話のあと、子供に対する親の発話はその傾向を変えていくのである。

<データ14-4-4>

M：とりあえずこの難関を突破しなきゃでしょ、ねえ、まだまだ、

〈2〉いろいろあるよー、

F：夜も寝ねーでやってみろよー、あーん／

〔

M：この（ ）一生懸命（ ）

F：〈5〉お前あしたから遊びなしだよー〈3〉えー／

〈6〉学校終わったらすぐ帰ってこいよー〈4〉

M：やるだけやんなきゃー、悔い残るでしょう、〈2〉ねえ〈3〉

F：それで教科書やれ教科書をー、全部覚えろー、3年のよー〈5〉

もうー、英語はあきらめるよかあんめー

M：そう、全然、義務、基礎がわかってない、T先生にあんなにいろいろ、やってもらったのにねー、あれ続けてやってないもんだからー、全然わすれてて、覚えてないの塾で今やってるんだけど、

《2》(塾なんて) あんなのはやっぱ本人がやる気でなかったらどんなとこ
行ってもだめなのよ《5》やーっばり自分がやらなきゃしょうがないのよね、

《5》みんなそうやって苦労して受けるんだから、S男ね《10》
んー時間がないから、頑張んなさいよ、ね《10》

F: お前S大ぐらいいらなければしょうがないよー、もうおとうさんは
はずかしいよー、

M: はずかしいよりもー、自分が困るでしょう、将来《7》

ね、就職もないじゃ、どうしようもないでしょ《2》

自分が困るんだから、みんながああやって言っても《7》

こういった状況では、いままで、両親の話題が、子供の望ましくない現状の指摘といっ
たもので占められていたのに対し、これからやるべきことやその激励、といった内容に変
化している。注目すべきは、子供の応答に関する、叱る手続き上の位置が一貫して維持さ
れていることである。子供の沈黙は、そのままにされている。そして、子供が、親による
その応答の一貫した拒否に屈伏していることが確実となった段階で、自らの発話の拒否の
手続きを経て、このデータに見られるような、支持と激励の段階に移行するのである。こ
の前後では、Sはほとんど発話を行っていないし、この段階の親の問いかけも、具体的
な応答を期待したものであるようには感じられない。その証拠に、親の発話の間に、5秒
後の比較的長い沈黙が頻繁に見られる。考えようによっては、それらの沈黙は、すべて、
子供のturnとして位置づけることもできるであろう。つまり、叱る親の話題が変化したと
しても、叱る「手続き」は一貫して変化しないのである。

5. 叱られる手続き

[5-1. 叱られる手続き]

以上は、親の側の観点から見た「叱る」状況の諸方法を抽出しようとした議論であった。
本節では、子供の側の「叱られる」手続きに目を転じて検討してみよう。もっとも、いま
までの議論から、その基本的な側面は指摘されている。それは、子供の「叱られる」手続
きは、親の問い掛けに回答すること、その回答が拒否されることを当然とすること、ある
いは、自分の回答が拒否されることに服従することを示す行為としての「沈黙」の利用、
といったことである。つまり、子供の側からすれば、叱られる自分は、相互行為上では終
始拒否される役割であることを了解する点に本質がある。問題にしているデータに典型的
に見られるように、子供は、一貫して、親の会話に従順であり、自分の発話の一貫した取

の扱われ方に対して、何の反抗も示していない。このように、「叱る」という情緒的な相互行為が安定するためには、親と子供双方が、叱る相互行為を達成する手続きを適切な形で実行しなければならないのである。

(5-2. 泣く手続き)

このような子供の側の「叱られる」手続きで、もっとも劇的な局面が、このケースで効果的に示されている、子供の泣く行為の登場である。その状況を示すデータを検討してみよう。

<データ14-5-1>

M: ただねー、《3》高校、大学ってまだ先が長いんだから、まだ、頑張ればいくらだって追いつくんだから、ねー、身をいれなければだめよー、やっぱりねー、《3》どうかなる、どうかなるって毎日すごしてたら、一生そんなふうにして過ごすようになるよ、S男君やーなことして、生活したくないでしょうに、自分が好きな方にどんどん進んでいけば(いいのに)、それには、とりあえず、高校ちゃんと行き、学校通らなきゃしょうがないでしょ、ね、

《14》

F: 16日か、

M: ええ、《7》16日よね、16だか18だか、なんかそのへんよ、私立は、もう1月のうちに決まっちゃうんだもん《5》そして今日だいたい決定してね、書き込んで、出すのね、でも先生が今日になってそんな、

あしただって返事が、困るもの、

S大N高で大丈夫かなーとおもってたからね、だからちょっと、考える、この人も考えるーだろーから、考えさしてもらって、2日、ぐらいしたら出そうかな、《3》でもねー、落ちて、浪人もないからねー、

F: だから二つは受けとかないとなー

M: 高校で浪人なんかしたら、本当困るけど、本人のためにはさー、もうここと思ったらそこ1本でいく方がいいのかもわかんないけど、こんだどうなるまでずーっとやってたらこんな通りでいくもんねー、どこかでもう、苦勞して、頑張るって、思わないとあんた、一生こんなふうになっていったらどうしようもないでしょう、そー甘くないのよねー、《2》やっぱりー《8》じゃあ、それでいいね、

F: うん、

《Sは泣いているようである》

M：頑張んなさいね、本当よ、もう一、時間借しんでね、一つでも頭に入れてこう
と思わないと、県立より私立の方が範囲広いんで、どこからでるかわかんないよ、
《3》だから一、いろんなことしてないよ、書けないよ、お兄ちゃんにわかんない
とこ聞きなさいね、S大に、受けて、あのいろいろ、テストとかも、そのお兄ちゃん
ちゃんとしておいてくれたでしょう、ああいうものも早くから、少しずつ
見てさ、やればいいのに一、あんた何もしないんだもの、《3》じゃ、はい、早々
頑張るといで、《3》何か着て、寒くないようにして、

この場面でのSの泣く行為は、このデータの状況の少し前から始まっているようである。初めはSは沈黙しているだけだったが、その沈黙が、いつしか泣き声にかわっていったのである。このように、叱られる手続きにおいては、泣く行為は、沈黙と同じ役割を果たしている。このように、叱られている自分が、終始拒否される存在であることを認め、一方では、許容と支持を求める信号ともなっているように思われる。親の方は、子供の一貫した沈黙から、相互性の拒否の十分な達成を見て取り、みずからその拒否的発話を否定することで、あらたな社会的統制の位相に移行する手続きを取っている。その移行に際して、子供の側では、その移行を促進する役割を果たすのが、「泣く」行為である、と考えられるのである。「泣く」行為は、親に対して、かれらの拒否行為がもはや十分であることを認識させる。その認識が、拒否から支持への移行のきっかけを作るのである。もし、子供が、叱られる手続きを使用せず、一貫して、「言い訳」を続けるなら、親の拒否行為も、それに影響されていつまでも継続する可能性が生じてくる。この意味では、子供の叱られる手続きと、それに含まれる「泣く」行為は、親の叱る行為の終結を動機づける、重要な方法として位置づけることができるだろう。

6. 結語

〔6-1. 内面化の観察可能性〕

本章の問題関心は、たった一つの家庭の会話データを、相互行為に介在する文脈依存的表現の方法的運用の抽出という観点から記述することで、家庭内で進行するしつけ過程が、そういった諸手続きで観察可能で報告可能、したがって説明可能な現象として達成されている様態を例示することにあつた。その効果的な呈示のために、「叱る手続き」「叱られる手続き」が典型的に出現しているケースを利用したのである。

叱る手続きには、その終結を達成するための手続きが存在し、それは、子どもに対する

親の相互性の拒否が十分であるという判断を可能にするものでなければならない。それには、子どもの当然の沈黙や、泣く手続きによる適切な対応によって達成される場合があるだろうし、子どもの執拗な言い訳によって、親による拒否の手続きが際限なく繰り返される場合もあるだろう。本章で分析したケースのように、叱る手続きと叱られる手続きが適切に連動する状況はむしろ希であるかもしれない。また、他の家庭をみれば、親の叱る手続きはこのケースとは違ったものであるかもしれない。しかし、どのような場合であれ、家庭でのしつけ過程は、たとえば「叱る手続き」と「叱られる手続き」を抽出する態度に倣って、何らかの「しつける手続き」「しつけられる手続き」の実行過程として記述可能であり、そういった実行の何らかの達成が、そこにおける、しつけの観察可能性を保証しているはずであることは十分に考えられる。我々は、日常生活において、そういった諸手続きをよりどころにして、子どもに対する相互性の拒否が、あるいは叱る行為が、あるいはしつけが十分なものであるかどうか、本当に子どもは、親の言うことを納得しているかどうか、親の呈示している道徳を「内面化」しているかどうかを判断しているのである。

このように、社会化の過程は、こういった具体的な文脈依存的表現の合理的運用によって、科学的な関心から記述される以前にすでに、日常的な様態として進行しているのであり、そのこと自体が、逆に、そういった過程がほかならぬしつけの過程であることを、観察可能で報告可能、したがって説明可能にしているのである。

(6-2. 愛情関係の社会学的モデルとしての情緒ロボット)

また、そのようにして抽出された諸手続きは、それ自体、先に導入した情緒ロボットが行うべき社会的な能力を構成している。言い方を換えれば、そういった諸手続きは、愛情関係を理解できない人物にとっての「マニュアル」であることになる。そういう人物に対して、十分にマニュアルとして役立たなければ、そもそもそれを利用してロボットのプログラムを作成することはできないであろう。

一方で、そのような人物の中には、家族関係を一つの愛情関係として、改めて科学的に記述しようとしている社会学者も含まれているのである。彼にとっても、必要なことは、十分に明快な記述方法で、そういった愛情関係を再構成可能にする、一つの概念装置を定式化することなのである。その概念装置の一例が、一連の「叱る手続き」「叱られる手続き」といったものなのである。その意味では、社会学的情緒ロボットという概念は、相互行為を直接に記述する社会学者が最終的に到達すべきモデルを適切に言い表すのに有益なものであると言えるだろう。

[6-3. 社会化の基盤としての愛情関係の記述可能性]

一方、Parsons の社会化過程の概念図式においては、子供が社会の成員として社会化される過程において、家庭内で形成される母と子の間の愛情関係が、すべての基盤となっていることが指摘されていた。それは、家庭において、父親が子供のしつけに積極的に介入してくる、エディプス位相以降においても一貫して存在しているものである。そういった母-子関係を背景とした愛情関係の安定感、むしろ社会化過程の背景として、それ自体、記述の対象とはされてこなかった。それはもっぱら、適切な社会化の成立の前提として、あるいは基盤として了解され、説明されるに過ぎなかったのである。しかし、仮にもそういった愛情関係が、幼児からの母-子相互行為を介して内面化され、その内面化される客体が、それ自体、相互行為のパターンであるなら、そういった愛情関係も、一つの過程として、文脈依存的表現の合理的運用の諸方法として、記述できるはずなのである。

このことは、家庭内で進行する社会化過程を定式化する場合に、Parsons の位相系列に代表される概念装置を適用する以前に、そこでの成員の会話の様態の丹念な記述が必要であること、そして、そういった記述があって初めて、それら理論的な概念装置の、実際の社会的相互行為への適用可能性が保証されることを示しているのである。

注

- (1) Parsons, T. & Bales, R.F., Family : Socialization and Interaction Process, (Routledge and Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳「核家族と子どもの社会化」黎明書房, 昭和45年, を参照。
- (2) Parsons, T. & Bales, R.F., 前掲訳書。120 頁。
- (3) 第十五章第 1 節参照。
- (4) 「情緒ロボット」という用語に関しては、大橋力他「情緒ロボットの世界」講談社, 昭和60年, を参照。
- (5) 学校社会学研究会 (山村賢明代表) 「受験体制をめぐる意識と行動」伊藤忠記念財団, 昭和57年。
- (6) 第七章第 3 節参照。
- (7) 親が子を叱る状況に注目した社会化研究の代表的なものは、山村賢明「親子関係と子どもの社会化——文化の観点から——」『教育社会学研究』第19集, 東洋館, 昭和39年, 164 ~174 頁, がある。ただし、そこでは、内観法を利用した、個人面接の方法でデータが収集されている。したがって、叱る状況の直接的なデータを分析対象にする本論の研究の問題意識とは異なるアプローチが採られている。

〔付記〕本章で取り上げた家庭の会話データ全体については、＜補足データ〔4〕＞を参照のこと。

本章の目的は、家庭において、子供が普通にテレビを見ている状況のビデオデータを素材として、それを社会化過程として、本論の記述態度から分析するところにある。前章においては、親が子供を叱る場面という、しつけの意図が顕在化している状況が分析の対象であった。しかし、本論の立場は、そういった顕在的社会化状況だけでなく、子供をめぐる日常生活のどれを採ってみても、社会化過程として記述可能であるはずなのであった。本章は、この点を例証すると同時に、前章の分析をさらに発展させ、家庭内で進行する社会化過程の様態の再構成可能性を、より明確な手続きで記述するための技法を探究しようとするものである。こういった意図を受けて、本章では特に、子供がテレビ番組の内容を客観視している印象を与える会話の場面をとりあげ、一見すると社会化過程とは考えられない、子供のテレビ視聴の規則の様態からの再構成可能性を検討する。このようにして、本論が主張する社会化研究にとって、子供のごく平凡な日常生活の丹念な記述が必要不可欠であることの具体的な意味が示されるのである。

1. 子供のテレビ視聴の「理解」とは何か

テレビに対する子供達の態度に関しては、様々な問題設定が可能である。そして、実際に今までのマスコミ研究の分野において、そのような問題群に対する様々なアプローチが行われてきた。ここで取り上げる問題も、従来行われてきた研究の本来の目的、すなわち、子供とテレビとの関係を理解しようとする目的に沿うものである。しかし、本章での関心が、従来の研究と異なって来るのは、ここで次のような視点を採るからである。すなわち、子供とテレビとの関係を「理解する」という表現は、いかなる意味に解すればよいのであろうか、という根本的な疑問から出発しようとしているのである。素朴に考えるならば、子供とテレビとの関係を理解するには、子供がテレビを見ているところを直接に見て、研究上関心のある事柄を彼等に質問することで解決される、と考えられる。従来の質問紙調査は、この「直接観察」が実際上困難なために行われる、二次的な方法なのだ、とも考えられよう。この考え方においては、「理解する」とは、直接に見て、聞くことである、と簡単に考えられており、それが当然のこととされている。そこでの理解の質は、あとは、効果的な質問とその鋭い解釈に依存してくるのである。

しかし、この素朴な態度には、主に二つの難点がある。第一に、我々の「直接観察」は、自分ではいくら客観的で偏りがなく、重要な特性を見落としていないと思っても、実際は、なんら制御されていないことが多い。そして、直接に見た状況は、ほとんど無意識といつていいほどにスムーズに常識的な用語で類型化され、報告されてしまう。しかし、

我々が直接に見たことを何の困難もなく言語で表現できる事実は、生の状況と言語との正確な対応関係を示すものではないのである。

第二の問題は、いま述べた難点が、調査対象者にも当てはまることから生じてくる。調査対象者は、自分の日常生活に関して、正確な知識を持っているとは限らない。自分の体験と、言語によるその表現との対応関係に問題があるとすれば、調査対象者たち自身の「意識」に関してでさえ、彼等がその問題の最終的な判断者とは言えないのである。子ども達の「意識」は、実際の彼等のテレビ視聴の正確な表現であるとはかぎらない。子供達のはたしてその「意識」どおりに、あるいは、それに沿ってテレビと付き合っているかどうかは、「意識」に関するデータからだけではわからない。我々の言語が、はたして我々の「実際の」社会生活の厳密な表現であることが可能かどうかは、まだ社会学的に十分吟味されているとは言えないのである。

従来「理解」に対する考え方は、以上のような根本問題の満足のいく解決のうえに立った見解ではない。しかし、そういった素朴な見解のなかに、我々がそこから出発すべき問題の発端が含まれているのもまた事実である。本章でも、理解の基本条件として、「直接観察法」を用いていることには変わりがない。それは、ビデオで記録された子供達の日常のテレビ視聴場面である。これが本章の「データ」である。しかし、本章の態度が従来のそれと異なるのは、この「データ」を理解してゆく時に、このデータのなかに記録されている実際のテレビ視聴の「記述」を、当の調査対象者達の自己解釈に依存させない、という点である。この問題は、換言すれば、我々は、調査対象者の自己解釈に依存しないで、ビデオに記録されているテレビ視聴のデータの、何らかの表現方法による記述を行わなければならないことを意味する。

しかし、子供達の「実際の」テレビ視聴に関する正確な記述、という課題は、より精密にする必要がある。第一に、子供達の「実際の」テレビ視聴、という表現を、本章では、相互行為関係としての子供のテレビ視聴、という意味に解する。そこでは、テレビという存在を、あたかも社会的な成員であるかのように見なし、一つのコミュニケーション関係として、子供とテレビとの関係を捉えるのである。テレビは通常、家庭で視聴されるので、それはあたかも家族の成員として、日常生活のなかで当然視され、そういう状況で、子供はテレビと「付き合っ」ていく。つまり、我々の関心は、一つの社会関係として、子供が実際にどのようにテレビに関わっているのか、という点にある。

第二に、正確な記述、という表現を、本章では、次のような意味に解する。子供のテレビ視聴を、一つの社会関係であると捉えたと、そこに我々は、その社会関係を特徴づけている何らかの規則を探し求めることになる。子供にとって、子供なりのテレビの見方があるとすれば、それは、何らかの規則に特徴づけられる「方法」であるはずである。その「方法」は、子供達が意識無意識を問わず行っていることであり、その方法でテレビを見

ることによって、子供達は子供達どうし、「それらしく」テレビを見ることになる。さらに重要なことは、それと同時に我々も、特定されたその「方法」を実行することによって、子供達が見ているように、「それらしく」テレビを見ることが可能でなければならない。つまり、本章が求める記述とは、子供達の実際のテレビ視聴の少なくともある側面に関して、その「模倣可能性」を保証するようなものである、と行うことができよう。

2. 問題設定

本章の問題は、子供の実際のテレビ視聴に関して、とくに、テレビから発せられるメッセージに対する子供の態度に焦点を合わせる。この問題は、テレビのメッセージに対する子供の「社会的処理」の方法を明らかにする、という表現のもとで行われる。「社会的処理」という言い方を用いた理由は、本章の関心が、メッセージの「内容」に対する子供の受け止め方、という問題には、直接には関わらないからである。勿論そのような問題が重要であることは否定しない。しかし、子供の「受け止め方」が、社会的に意味を持つためには、それが表層的な社会関係における反応によって「処理」されることが必要である。それは、笑いであったり、同調であったり、否定であったり、様々であろう。そういった、具体的な反応とそのやりとりという相互行為のなかにうめこまれることによって始めて、子供のテレビのメッセージの解釈が、個人的なものから、社会化の過程として意味をもつ社会関係で機能しだすのである。したがって、テレビのメッセージに対する子供の「社会的処理」という問題設定は、メッセージに対する子供の受け止め方を、間接的に問題にしていることになると同時に、子供の社会化にとってのテレビの位置という問題を実質的に検討することを可能にするのである。

以上のような事情で、本章の目的は、テレビのメッセージをめぐって、子供がテレビ及び他の成員と、どのような型のやりとりをするのか、という点を分析することにある。すなわち本章では、「社会的処理」という表現で、そういったやりとりの、特に形式的に模倣可能な側面を意味するのである。

3. データ収集の手続き

筆者は、「子どものテレビ視聴の様態に関する調査研究」⁽¹⁾という共同研究の構成員として、昭和60年7月から8月にかけて、実際の家庭で見られる子どものテレビ視聴をビデオ録画する作業を行った。この調査は、山村賢明教授を代表として、辻 功教授、北沢 毅、望月厚志、阿部耕也、片桐隆嗣の諸氏と筆者を含めた合計七名で行われたものである。この共同研究は、実際の家庭内で様々に行われるテレビ視聴の様態を、相互行為状況とし

て捉え、その直接的なデータを素材に解釈的にアプローチしようとするものであった。調査対象を選択するために、あらかじめ簡単なアンケート調査が行われ、できるだけサンプルに偏りのないよう配慮した。最終的には合計十二家族が抽出され、それぞれの家庭で、三日間、原則として夕方5時から夜10時までの5時間にわたって、タイマーを用いて自動録画した。一日目のテープは、家族のカメラに対する慣れを考慮して分析対象としていない。三日目は操作的にテレビが見られない状況を突発的に作り出したので、通常のテレビ視聴のデータは、二日目の5時間、十二ケースで合計約60時間に及ぶものであった。ビデオカメラは二台用意し、一つはテレビを視聴している家族の成員を、一つはテレビ画面を写すように配置した。それら二つの映像は、一本のビデオテープに合成された。

実際の共同研究では、これらのデータは様々な角度から分析された。その中で、社会化過程を構成する具体的相互行為の様態としてテレビ視聴を位置づけることに興味を持っていた筆者は、約60時間に及ぶデータを詳細に検討した結果、テレビから送り出されるメッセージに対する子どもの行為の様態が、様々な家族構成、様々な年齢層に関わらず、一定の規則性があることに気付いたのであった。その規則性は、テレビに対する子どもの表層的な態度の規則性に留まらず、子どものテレビのメッセージの受容の様態の質を我々が認識する場合のよりどころともなっている、という結論に達したのである。

本章の分析は、そういった子どものテレビ視聴の表層的な秩序が、テレビのメッセージを介した社会化過程の日常的な認識の基盤となっている側面を例示することがめざされているのである。

なお、本章のデータ呈示で、特に説明する必要がある表記法は、次の通りである。

テレビ：T V

子ども：C 1、C 2、C 3、・・・

画面内への移動：< i n >

画面外への移動：< o u t >

4. 分析

子供のテレビ視聴の分析を、形式的に模倣可能な記述として定式化するには、多くの基本的な分析が必要である。以下の分析で、その必要十分な定式化を行うことは到底できない。なぜなら、一般に、相互行為の、形式的に模倣可能な記述の研究は、最近の社会学でようやく始まったばかりだからである。本章では、その必要条件を検討しながら、子供のテレビ視聴の社会的側面である、「社会的処理」の記述を試みてみたい。

〔4-1. 最小限度模倣可能な行為項目〕

社会的な相互行為を、形式的に模倣可能にするためには、その最小限度の行為項目を同定する必要がある。現在までの研究では、行為項目分割の一般的な方法である、ターン (turn) の分析が行われてきている⁽²⁾。本章では、その議論を基礎に、より意味論的なレベルで行為項目をいくつか同定したい。

a. 「沈黙」

通常、テレビは、一方的にメッセージを視聴者に提供し、視聴者はそれをまったく受け身に受容するしかない。視聴者がテレビに対して行える直接的な「相互行為」は、テレビによるシンボル提示の「開始」—すなわち、スイッチ on—と、「終始」—すなわち、スイッチ off—、それに、シンボル内容の選択—すなわち、チャンネル選択—の三つに限られる。テレビのメッセージ内容の進行そのものに関して、その進行に直接的に介入することができないという制約のために、視聴者は、テレビ番組の進行に関しては、黙って「身を任せる」しかない。一般に、テレビ視聴における基本的な行為項目の一つは、「沈黙」である、と考えられる。子供においても事情は同じである。データを提示しよう。

(データ1. Y.M.1)

No.	T.V.	C1 (兄)	C2 (妹)
1			< in >
2	航空管制 塔の仕事		
3		《160》	
4			
5			
6	CM		
7		おっ／	
8			

このデータは、小学6年の兄と、5年の妹が並んで座ってテレビを見ている場面の一部である。この前後もほとんど発話がおきておらず、このデータでは、C1の沈黙が160秒も

続いている。妹は一貫して黙っているだけである。番組が一段落してコマーシャルが始まると、そこに出てきたある場面にC1が反応して、短く発話している(7)。この「沈黙」という行為項目は、一見すると、「テレビを見ているときに、声をたてない」という定義だけで十分であると思われるかもしれない。しかし、その条件だけでは、テレビのメッセージ内容に対する「沈黙」の、十分な再現にならない。そこでは特にもう一つ、行為者の視線がテレビに集中していることが必要なのである。音声的な沈黙が持続している場合でも、視線がテレビから一瞬でもそれると、それは、テレビのメッセージに対する、別の「処理」になってしまうからである。したがって、テレビ視聴に関する基本的な行動項目としての「沈黙」の再現には、少なくとも、次の二つの条件が必要である。

- (i) 視線がテレビの画面の範囲内にあること。
- (ii) 発話が行われないこと。

視線がテレビの画面内に固定されていれば、他の身体的な動作があっても、「沈黙」は維持されていると思われる。もっとも、テレビ視聴時の子供の、沈黙に伴う「身体的な動作」はそれ自体、きわめて「子供らしい」行為なのかもしれない、それを独立に検討しなければならないが、「社会的処理」が主題である、本章の関心の範囲外である。

次に我々は、「沈黙」の系列規則を同定しなければならない。この問題に関して、まず、同一行為者内の規則を見るために、すでに示してある〔データ1〕から分析してみよう。160秒の沈黙のあとに「おっ／」という発話が生起しているが、問題は、この発話とその前の「沈黙」との相互関係である。明らかに、この発話は、テレビの内容に依存したものであり、それに先行する「沈黙」ゆえに起きているのではない。すなわち、「沈黙」という行為項目は、次に起こる行為を何ら指定するものではない、ということである⁽³⁾。もちろんこの点は、「沈黙」がテレビに対するものであるかぎりにおいて成り立つことであり、「沈黙」一般に対して成り立つものではないことに注意する必要がある。明らかに、次の発話を他者に要求する「沈黙」が存在する。その場合は、系列規則はより複雑になるであろう。しかし、データに現れているかぎりの、テレビ視聴を形成する「沈黙」に関しては、系列規則の側面において、「無指定」な規則である、と言えそうである。

何らかの発話の後に起こる「沈黙」についても、同様なことが言える。それに関するデータを見てみよう。

〔データ2. Y.N.1〕

No.	T.V.	C1
-----	------	----

1	ナイター	うわー、9回裏で7対0
2		(5)
3		9対0だってよ、7回、あ、9、7対0だって、9回の裏で
4		<out>
5		<となりの部屋の電気を消す>
6		<in>
7		うっそ、負けてるじゃん、も、完全な負け、この試合
8		<座る>
9		<40>
10		はー、

この子供は、データ1のC1と同一人物である。このデータにおいては、「沈黙」が、他の発話の間にはさまれている。このデータから、そこで生起している「沈黙」が、その前の発話（例えば1,7）に指定されていないことがわかる。（1）の発話は、テレビの野球の試合に言及しているのであり、これが、その次のC1自身の発話の内容も、彼以外の行使者の発話も沈黙も指定していないことは、十分に明白であろう。また（7）の発話も同様に言及的な発話である。この場合は、次の《座る》動作によって沈黙に隣接していないが、《座る》動作も（8）の沈黙も指定していない。このようにテレビを見ている時の発話と、それに後続する沈黙の関係は、相互に無指定的な関係にある。逆の言い方をすれば、このデータで、沈黙に先行する発話は、次の行為をなんら指定するものではない、という点に注意する必要がある。もしも、先行する発話によって「沈黙」が指定される場合（例えば、「だまって見ろ!」のようなもの）、その沈黙がテレビのメッセージに対する「沈黙」であるとは限らない。

しかし、沈黙とそれに後続する発話との関係は、若干事情が異なる。たとえば、データ1では、（7）の発話は、次の発話を指定していない場合であった。しかし、いつもそうであるとはかぎらない。データを示そう。

(データ3. T.S.2)

No.	T.V.	C1	M	F
1	N.H.K		() じゃないよ	

2	ニュース		夏期講習申し込んで	
3			ないの／	
4		《TVを凝視》		
5				えっ、夏休みないの／
6			あるんだけど申し込	
7			んでないの、夏期講	
8			習は後期講習と、あ	
9			の前期講習ってあん	
10			でしょ、()期	
11			講習申し込んでなか	
12			ったの	
13				一応休み ()
14			今日休みなの、学院	
15			生は講習生でない限	
16			り休み．．．さて、	
17			迎えに言ってこなく	
18			ちゃなんないな、	
19			タカアキ、あれして	
20			、回覧板もって．．	
21			早くお風呂はいっち	
22			ゃってよ、	
23		なーに、何かいっ		うん、まって、後で入
24		た／		るよ
25			回覧板！	

このデータでは、C1の長い沈黙が、(23)(24)の問い掛けによってとぎれている⁽⁴⁾。このように、沈黙は、それに後続する発話の形式を指定していない。したがって、テレビに対する沈黙は、先行する発話の形式にのみ依存するのであり、後続する発話の形式には、依存していない、と言えるだろう。またこのデータは、行為者間の系列規則を例示するものである。このデータの場合、テレビに対する沈黙の最中に、沈黙している行為者に対して、指定的な発話(ここでは、問い掛け)が行われている。しかし、ここでC1は、それに答えていない。その結果、この「沈黙」は、テレビに対する沈黙なのか、Mの発話の「無視」なのかが曖昧になっている。(テレビを手段とした「無視」の考察は、それ自体重要

な問題だが、それはむしろ家族関係に関するものであり、本章の関心の範囲外である。) これは、C1が、(1)～(3)のMの発話にすぐ応答していないことが理由である。このように、沈黙の最中に、その行為者に対して行われる発話が、それに先行する「沈黙」の意味を脅かさないためには、「沈黙」に向けられた発話の指定に、行為者がただちに応答することが必要である。これは、沈黙と、他の行為者の発話の関係を定式化するものである。

以上のようなことから、テレビ視聴に関する「沈黙」の系列規則は、次のように定式化されるであろう。

- (i) テレビに対する「沈黙」は、一般に、それに後続する発話を指定しない。
- (ii) 「沈黙」は、行為者自身の系列規則として、「沈黙」と同様の無指定的な行為にのみ後続する。
- (iii) 「沈黙」は、他の行為者の指定的な発話があったときには、ただちにそれに応答すべく、終止されなければならない。

b. 「笑い」—情緒的行為項目—

テレビ視聴に関する「沈黙」という行為項目と類似しているものに、「笑い」がある。笑いは、テレビのメッセージ内容に対するある種の「情緒的な」反応であるが、この意味内容については、ここでは立ち入らない。というのは、この種の行為項目が、形式的模倣可能性の条件という点で、いまのところ「定義不可能」だからである。この項目の模倣の条件は、簡単に文章化できない。それらは、実際に例示できるだけである。たとえば「ハハハ」「フフフ」といった行為に共通する属性を、その記述を読むだけで模倣できるように記述することができるであろうか。笑いを見たことがなく、やったことも全くない人間に、文章でそのやり方を指定できるだろうか。こういった問題ゆえに、ここでは、「笑い」という行為項目の、形式的模倣可能性の側面に関しては、定義なしで用いることにする。言い換えれば、「笑い」という行為に関しては、読者に、それ自体として常識的に理解することを要求することになる。もっとも、本節の分析には、この制約は、決定的な難点にはならない。

「笑い」の系列規則に関しては、「沈黙」と同様、無指定性が成立する。もちろん、テレビのメッセージ内容に対する「笑い」に限ってであることは、言うまでもない⁽⁵⁾。ここでは、データを例示するだけにとどめよう。

(データ 4. S.N.2)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

No.	T.V.	親戚2	C1(兄)	C2(妹)
1	とんねる		(5)	
2	ず		<u>ハハ</u>	
3			(20)	
4		()		
5		<u>フフ、フフ</u>		
6				<u>フフフフ</u>
7			(10)	
8				<u>ハハハハ</u>
9			(10)	.

「笑い」の系列規則に関して、その条件を列挙すれば、「沈黙」と同様、以下のようなになるだろう。

(i) テレビに対する「笑い」は、一般に、それに後続する発話を指定しない。

(ii) 「笑い」は、行為者自身の系列規則として、「笑い」と同様の無指定的な行為にのみ後続する。

テレビに対する「笑い」についての、行為者間の系列規則は、今のところ特に発見出来ない。そのかわり、「笑い」については、特殊な出現の形式が存在する。それは、いかなる発話形式にも、その行為項目が「付加可能」である、という点である。常識的な言い方をすれば、どのような発話でも、「笑いながら」行うことができる、ということである。この、笑いを伴う発話は、言語的にそれと同一の発話の意味を、著しく変えてしまうものである。しかし、ある発話に笑いが付加されると、その発話の系列規則にどのような変化を及ぼすのか、という問題は、「ジョーク」に関する会話分析の成果を参照する必要があるし、実際、きわめて複雑な構造を持つ⁽⁶⁾。本章では、この問題を限定的に取り扱うだけで十分である。というのは、本章の問題にしている発話が、すべて、テレビに対するものに限っているからである。この事情ゆえに、「笑い」の付加された発話をめぐっては、それが、後で検討することになる、テレビのメッセージ内容に対する「言及」という形式との関係を考察すれば十分なのである。

「言及」という行為項目の検討に進む前に、「笑い」に例示される、「情緒的な」行為項目一般について、若干述べなければならない。「笑い」の他にも、同様の系列規則を持つ行為項目が存在する。たとえば、データ1の「おっ／」という発話や、データ2の「うわー」、あるいは「うっそ」「はー」といった一連の行為項目である。これらは、常識的

に「感嘆」あるいは「驚き」の表現とみなされている。しかし、ここでは、その厳密な意味にこだわらない。なぜなら、それら行為項目は、その系列規則の同一性ゆえに、互いに置換可能だからである。たとえば、データ1の(7)にある「おっ／＼」という発話を、「うわー」という発話で置き換えてみよう。

(モデル1)

No.	T.V.	C1	C2
1		< in >	< in >
2	航空管制 塔の仕事	《160》	
3			
4			
5			
6	CM		
7		うわー	
8			

このパターンはテレビ視聴の方法として十分成立可能であり、(7)の発話を、系列規則が同じ他のどのような発話に置き換えることも、十分可能であると思われる。この「置換可能性」は、社会的相互行為の「同一性」の一つの規則を例示するものである。我々は、データにおける、その歴史的な、「一回限りの」意味を同定しようとしているのではない。我々は、データ1において、C1が、「おっ／＼」という発話で、何を意味したのか、に関心があるわけではない。そうではなく、そこに示されている相互行為は、どのようなタイプの形式によって意味を持ち得るのか、と問い掛けているのである。本章の目的から表現するならば、子供のテレビの見方の色々なパターンを、「繰り返し可能な」諸規則として、類型化したいのである。つまり、データ1の相互行為と同一である、とみなし得るパターンとは、いかなるものか、という問題設定の文脈で、「系列規則」の同一性に基づく定義方法を提起しているわけである⁽⁷⁾。

c. 「言及」

常識的には、「ひとりごと」に類型化される行為項目が、テレビに対する発話として、頻繁に登場する。本来ならばここで、「言及」に関する模倣可能な形式的側面を定義しな

ければならない。しかし、それを行うには、特に、テレビ番組の内容との関係を中心にして、「記憶」一般の問題を考察しなければならなくなる。現在までの研究でも、この「言及」のメカニズムの全体像が明確になるには程遠い段階でしかない。そこで、本章の分析の目的上、これについては、「常識に訴える」ことで、とりあえずその厳密な定義を回避することにしよう。今まで示したデータでは、データ2の(1)や(7)などがその例である。この行為項目も、系列規則として、沈黙や笑いと同一の条件を持っていると考えられる。それを確認するために、「置換可能性」を検証してみよう。今度は、データ2を用いて、そこに登場する「言及」(1)及び(7)を情緒的な行為項目で置き換えてみようと思う。

(モデル2)

No.	T.V.	C1
1	ナイター	ハハハハ
2		《5》
3		9対0だってよ、7回、あ、9、7対0だって、9回の裏で
4		<out >
5		《となりの部屋の電気を消す》
6		<in >
7		うわー
8		《座る》
9		《40》
10		負けてるじゃんこの試合

ここでは、(1)を「笑い」に、(7)を「感嘆」に、(10)を反対に「言及」に置換して構成したモデルである。テレビを見る場面として、十分成立可能であることは、あらためて述べるまでもないだろう。さらに変形すれば次のようになる。

(モデル3)

No.	T.V.	C1
1	ナイター	ハハハハ

2		《5》	
3		フフフ	
4			<out >
5		《となりの部屋の電気を消す》	
6			<in >
7		うわー	
8		《座る》	
9		《40》	
10		おっ／	

このモデルと、例えばデータ1、あるいはデータ4などを比較し、こういった一連の変形で示唆されることは、テレビ視聴の行為パターンは、かなり単純な規則に支配されており、常識的な意味のレベルでは多様に思える状況が、相互に同一の系列規則を持っている場合がある、という点である。このようにしてテレビ視聴というものが、社会的相互行為のパターンとしては、多様性に乏しいものであることが示されるのである。それは、テレビ視聴を形成する主要な行為項目、すなわち「沈黙」「笑い」「情緒的行為」「言及」といったものすべてが、同一の系列規則を持つという、きわめて形式的な相互行為の側面ゆえなのである。

d. 「問い」と「答え」

テレビ視聴を構成する主な行為項目の中で、特に無視できないものが、テレビの内容に関する「問い」と「答え」である。これは、二つで一つのまとまりを形成しており、そのまとまりを単位とするなら、系列規則は、またしても「沈黙」と同一になる。さらに注意すべきは、テレビの内容をめぐる「問い—答え」のセットは、究めて断片的なものが多く、それを一つの「言及」と置換しても、ほとんど差し支えないものばかりである、という点である。言い方を変えれば、テレビの内容をめぐる「問い—答え」発話は、まとまったトピックをもつ「会話」とは考えにくい、ということである。

「問い—答え」に関して、データを例示しよう。

[データ5. N.F.2]

No.	T.V.	C1	C2
-----	------	----	----

1	世界びっ	何いまのノ	
2	くりショ		タネだな《 》じゃないノ
3	—	《 》	
4		あの子何されるかわかんない	
5		《 》	
6		あんな大きいアハハハ	あ—
7			《 》
8			こんなんじゃ危ないよ

このデータでは、「問い—答え」が(1)～(2)に生起しており、さらに、そのペアはそこで完結しているように思える。(3)の沈黙があるが、これは、(2)の発話が、指定的なものかどうかは、はっきりしないので、いわゆるテレビに対する「沈黙」かどうかは判断できない。しかし、次の(4)にみられる「言及」の出現によって、それ以前の発話の効果が、(3)で途切れていることが判断できる。(「言及」の系列規則を参照のこと。それは、「沈黙」と同様に、無指定の発話にのみ後続する。)よりはっきりした例は、次のデータに見られる。

(データ6. S.0.2)

No.	T.V.	F	M
1	プロ野球		勝ってんのノ
2		ん—ゼロニィ	
3			《テーブルの上に飲物を置く》

これは、子供のデータではないが、テレビの内容をめぐる「問い—答え」ペアが、きわめて単発的であることが典型的に示されているものである。このペアを一つの単位とみなすと、系列規則として、「笑い」や「言及」と同様の条件が考えられる。

(i) テレビの内容に関する「問い—答え」は、一般に、それに後続する行為を指定しない。

(ii) 「問い—答え」は、一般に、無指定的な行為に後続する。

社会的相互行為一般においては、「問い—答え」ペアは、複雑なバリエーションを可能にする系列規則を持つが、テレビをめぐっては、それを考慮しなければならない状況は、ほとんどない。これは、テレビを見ている時の会話が、ほとんど断片的である、という常識的な「印象」を我々が持つ理由であると思われる。

〔4-2. テレビのメッセージに対する「社会的処理」〕

—テレビ番組の「客観視」とは何か—

前節で、子供がテレビを見ている状況を記述するのに必要な行為項目を同定し、特にそれらに特徴的な「系列規則」を提起してきた。この節では、それらを利用して、テレビのメッセージに対する子供の「社会的処理」を記述することを試みたい。まずはじめに、問題にするデータを提示しよう。

〔データ7. S.0.3〕

No.	T.V.	C1 (弟)	C2 (兄)
1	太陽に		スゲェー
2	ほえろ	()	
3		あれで死ぬのかねえー	
4			んーノ
5		左の() 撃ったの	
6			致命傷ってのあるかもしんねえ
7			なあ
8		致命傷なのかなあ	
9			() 撃たれた瞬間、バァー
10			ツと()
11		()	
12			() フッフ
13		動き出してるフッフ、あんなに	
14		血がでてあんなに動きまわって	
15		る (笑い)	
16			(ニヤニヤしながら画面を見ている)

この場面は、中学2年と高校3年の兄弟が、ドラマ「太陽にほえろ」を見ているところである。ちょうどドラマは、人が拳銃でうたれて瀕死の状態になり、もがき苦しんでいる場面になっている。そのテレビ内容に対して、二人がいろいろな発話をしているわけである。ここに示されたデータを素朴に理解すれば、C1の(13)～(15)の発話から、この子供が、テレビの内容に対して、距離をおいており、客観的な受け止め方をしているという印象を持つであろう。そして、その印象は、常識的にも十分納得のいくものである。しかし、この素朴な印象は、次のような視点で吟味し直さなければならない。すなわち、我々は、どうして、C1の(13)～(15)の発話が、「客観的な受け止め方」であると理解するのであるか。我々は、彼のように「客観的に」テレビを見るには、彼のどの点を模倣すればよいのであろうか。彼の発話それ自体であらうか、その抑揚であらうか。発話の文脈であらうか。C2との遣り取りのしかたも考慮しなければならないのであろうか。以下の分析は、いま行った問い掛けに答えようとするなら、こういった社会的相互行為の直接的なデータの「分析」はどのようなものになるかに関して、その一例を示そうとするものである。分析が煩雑になるのを避けるために、まず今までの分析結果を記号化して、記述できるようにしておこう。

a. 系列表示記号

前節までに行った、行為項目の分析結果の利用を簡便化し、さらに、相互の置換手続きを明示するために、それぞれに記号を割り当てて示すことにする。すなわち、

「沈黙」 = □

「笑い」 = L

「感嘆」 = S

「言及」 = R

「問い—答え」 = Q → A

特に、「笑い」を伴う発話の場合、+Lを付記する。また、動作による相互行為の中断は、/で示す。同時発話の場合のみ行を変えて表記する。分析対象にしない発話については、()で省略する。

以上のような記号を使って、いままでのデータをすべて記号化してみよう。

(データ1) = □ S

(データ2) = S R □ R / S R / □ S⁽⁸⁾

$$\{ \text{データ 3} \} = (Q \rightarrow) \square (\quad) Q \rightarrow (\quad) \quad (9)$$

$$\{ \text{データ 4} \} = \square L \square (\quad) L L \square L \square$$

$$\{ \text{モデル 1} \} = \square S$$

$$\{ \text{モデル 2} \} = L \square R / S / \square R$$

$$\{ \text{モデル 3} \} = L \square L / S / \square S$$

$$\{ \text{データ 5} \} = Q \rightarrow A \square R \square R + L \square R \quad (10)$$

$$\left(\begin{array}{c} \\ S \end{array} \right)$$

$$\{ \text{データ 6} \} = Q \rightarrow A /$$

ここでは、ほとんどのデータが、一列の記号列で表示されているが、その理由は、テレビ視聴のパターンの記述という本章の目的上、系列表示に、行為者の区別を特に考慮する必要がないためである。また、ここでは、置換規則を特に定義しないが、〔データ 1〕～〔データ 2〕と、〔モデル 1〕～〔モデル 3〕までを比較して、この記号化で、系列規則によって相互行為が互いにどのように置換可能かを確かめることができる。こういった記号化によって、相互行為の同一性を維持した変形は、丁度、代数的な「代入規則」になって定義することができるようになるだろう。議論が煩雑になるので、置換手続きについては、とりあえずここでは、置換の結果によって構成される系列が、個々の行為項目の系列規則に違反しないかぎり、代入と削除は自由に行える、という点を指摘するにとどめておこう。それでは、次に〔データ 7〕の考察に移ろう。

b. 「笑い」が付加された「言及」

〔データ 7〕を記号化すると、次のようになる⁽¹¹⁾。

$$\{ \text{データ 7} \} = S \square \overbrace{Q Q \rightarrow A A} \square Q \rightarrow A \square L R + L$$

素朴な印象から出発すれば、このデータにおいて、子供がテレビのメッセージを客観視していると理解する鍵になっているのは、やはり、C 1 の (13) ～ (15) の発話であろう。これは、笑いを伴った言及であり、記号では、R + L で表記されるものである。さて、この R + L は、系列規則として、□と同様、かなり自由な置換が可能である。我々の素朴な印象が、どの程度 R + L それ自体に依存しているかを検討するために、〔データ 7〕を変形してモデルを構成してみよう。

まず最も単純なのは、一人の行為者が、R + L のみを行っている状況であろう。そのモ

デルを以下に示してみよう。

(モデル4)

No.	T.V.	C1
1	太陽には	《 》
2	える	動き出してるフッフ、あんなに血がでてあんなに動きまわっている(笑い)
3		
4		《 》

これは、〔データ7〕の式から、Q→Aユニットと、C2の発話を削除して構成したモデルである。すなわち、記号化すれば、

$$〔モデル4〕 = \square R + L \square$$

一見すれば、このデータからでも、この子供の「客観視」を理解できると思われるだろう。すなわち、子供がテレビの場面に対してR+Lを発話できる、という事実だけが、我々の持つ印象にとって本質的だ、という結論である。しかし、それは誤りであると思われる。というのは、この条件だけでは、仮に子供がその行為を習得している場合でも、その子供がR+Lを自分一人でテレビを見ている状況のみに発話し、他の行為者が存在しているとき決して行わないというケースがあり得る。この場合、我々は、その子供が、常識的な意味でテレビの内容を「客観視」している、と結論できるであろうか。その子供が、たとえば兄弟や両親と一緒にいるときは、テレビの内容に対してR+Lを行わず、彼等の前では、テレビに対して「まじめな」言及しか行わないとすれば、我々は、この子供のR+Lを「客観視」の指標とすることに某かの躊躇を覚えるだろう。なぜなら、我々はその子供のR+Lを観察しているからよいが、彼の兄弟や両親は、彼のテレビの見方の中に「客観視」を理解しないだろう、と思われるからなのである。これが、我々の躊躇の主な理由である。そしてこの躊躇は、我々が、子供のそういったR+Lの、他者との関係を意識した呈示という局面に、「客観視」という印象の本質を感じとっているからこそ起こってくると考えられるのである。

この論点は、R+Lが他の行為者に聞かれることを意図して行われる場合と比較すれば、より示唆的であろう。たとえば、次のようなモデルを構成してみよう。

(モデル5)

No.	T.V.	C1	C2
1	太陽には		スゲェー
2	えろ	動き出してるフッフ、あんなに	
3		血がでてあんなに動きまわって	
4		る(笑い)	

記号化すれば、

$$〔モデル5〕 = SR + L$$

この状況でなら、我々の素朴な印象をかなり「安心して」持つことができるだろう。C2が状況に参加しており、C1と同じテレビを見ているだけで、C1の(2)～(3)の発話の意味がかなり確定してくる印象を持つのである。一方、テレビの内容に対して行われる具体的な発話の「内容」が我々の素朴な印象を決定しているわけではないことを、次に示すモデルで確認しておこう。

〔モデル6〕

No.	T.V.	C1	C2
1	太陽には		スゲェー
2	えろ	〈 〉	
3		あれで死ぬのかねーフッフ	

記号化すれば、

$$〔モデル6〕 = S \square R + L$$

またあるいは、〔データ5〕のC1の発話(6)を参照していただきたい。

以上のことから、テレビのメッセージ内容に関する「客観視」の条件は、次の二つであるように思われる⁽¹²⁾。

(i) テレビの内容に対して、R + Lを行う。

(ii) 当該の行為者のR + Lを聞くことが可能な別の行為者が少なくとも一人存在する。

また、この条件を、記号化された表現で記述するなら、次のようになる。

(i) 発話系列に、R + Lが存在する。

(ii) 発話系列に含まれるR + Lの前後に少なくとも一つ、当該の行為者以外の行為項目が存在していなければならない。

(データ7)において、特に「客観視」の印象が強烈的なのは、(13)～(15)の発話が生起する以前に、それに先行して、C1とC2が、テレビの内容について問答しているからである。しかし、その問答が我々の印象形成に及ぼしている効果の本質は、その問答の生起という事実によって、C1の(3)や(13)～(15)の発話が、C2が聞いていることを意識して行われている、という理解を我々に可能たらしめている、という点にある。すなわち、それら問答は、「客観視」の条件(ii)を満たすという一点のために必要なのである。

(4-3. テレビ番組の内容との関係)

テレビ視聴における、行為系列の単純性は、発話形式の同一性の「優位」を証左している。テレビ視聴における行為系列は、相互に無指定な関係にあった。このことから、それらの系列は、その指定関係が途切れる箇所、分断されていると考えられるであろう。本章で問題にした行為は、すべてテレビのメッセージに対する態度であったから、その行為が分断されている箇所は、そのまま、その行為者にとっての、テレビのメッセージ内容の区切りを示してもいえると考えられる。このことは、テレビを視聴する行為者にとって、テレビのメッセージ内容が、どのように受け取られているか、という問題を、行為者本人の「意識」に訴えるのではなく、客観的な行為系列から、逆に再構成可能であることを示唆している。本章の分析において、テレビのメッセージの詳細な内容を故意に無視した理由には、テレビ視聴の行為パターンの「単純性」が、その行為者の、テレビメッセージ受容に関する一つの様態をも反映する可能性を示そうという意図があったのである。

5. 結語

子供によるテレビ番組の「客観視」の形式的な構成可能性は、子供が、テレビ番組の「客観視」を習得することの、実質的な意味を示唆するのである。すなわち、子供がテレビの番組を「客観視」できる、ということは、さきに示した二つの条件を満たす行為の遂行を習得することとほとんど同じ意味なのではないか、ということである。この二つの条件

は、実は、常識的な類型化でいえば、一般に「からかい」という行為の構成規則と共通のものを含んでいる。一般の他者に対する「からかい」を習得するということが、一見するとそれとは直接的に関係しない、テレビ視聴時の「客観視」の習得ときわめて関係が深いことが、本章の一貫して形式的な分析で示唆されることなのである。このように、テレビのメッセージの実質的な意味内容と子供の反応の関係をとりあえず無視し、形式的分析に徹することで、かえって、本来、あまり認識されていない、社会化過程を構成する状況間の関係が浮き彫りにされる場合がある。こういったことは、テレビをめぐる子供の社会化の実質的な過程を検討する際、個々の状況の内容的な「意味」を重視する従来の視点とは、異なる方向からのアプローチを可能にするものであると言えよう。

また、社会化過程の文脈に本章の分析を位置づけるならば、次のようになる。第三章で指摘しておいたように、社会化の過程は、子供の側から見るならば、ひとつの学習過程であった。Parsonsによれば、そのなかには、「模倣」という局面が措定できた。子供にとってみれば、テレビとは、善かれ悪しかれ、当該の社会の文化の様々な知識や技術、シンボル体系を呈示する社会化主体である。子供達は、テレビが教えてくれる様々な文化を覚え、それを真似ながら育っていく。子供とテレビとの関係は、一つの学習関係、一つの模倣過程なのである。本章で行われた分析は、子供とテレビのメッセージとの関係の理解は、子供の行為パターンの形式によって左右されることを示している。これは、言い換えれば、子供が、ある文化を模倣しているかどうかという関心自体が、日常生活における文脈依存的表現の運用によって達成されるものであることを意味しているのである。我々は、子供が、テレビの提供する情報に対して、余裕ありげにからかったりする行為を見ることで、彼がテレビのメッセージを心から模倣しているのではないこと、すなわち、「内面化している」のではないことを理解するのである。逆に、子供も、メッセージの送り手に対してそういった行為をすることが、そのメッセージに対する客観視を表すものとして受け取られることを知っている。だからこそ、子供は、大人のいないところで、大人をからかう会話をするのである。

学習過程を記述するはずの、模倣あるいは内面化といった概念は、以上のように、日常生活において、「からかい」といった、文脈依存的表現あるいは文脈依存的行為の方法的運用として、あるいは行為系列のパターンとして実際に理解されるのである。社会化過程を記述するはずの、Parsonsによるこれら概念装置は、そういった日常的な様態をむしろ基盤としているのであり、実際の直接的なデータの記述作業によって抽出されるところの、日常的な様々な行為パターンと緊密な関連性を持つものとして、再定式化されなければならないのである。

注

- (1) マスコミと教育研究会（山村賢明代表）「子どものテレビ視聴の様態に関する調査研究」東京都生活文化局、昭和61年3月。
- (2) 本章では、ターン（turn）の厳密な定義は行わないで論を進める。ターンを一般的に定義する問題は、まだ結論が出されていないからである。しかし、この定義の欠如は、本章の議論を理解するうえで障害にはならないであろう。ターンの定義に関しては、Goodwin, C., Conversational Organization, (Academic Press, 1981) を参照のこと。
- (3) 「指定性」の厳密な定義には、「置換可能性」を利用する方法が考えられるが、本章では特に必要とはしないであろう。
- (4) このデータにおける「沈黙」が、どういうターンを構成するか、という点は、ターンの定義問題が解決しないかぎり、明示できないことである。
- (5) 日常会話での笑いの研究に関しては、Schenkein, J., "Towards an analysis of 'heheh'", Semiotica 6, 1972, pp.344 ~77. を参照。
- (6) 「ジョーク」の会話分析に関しては、Sacks, H., "An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation", in Bauman, R. & Sherzer, J.(eds.), Explorations in the Ethnography of Speaking, (Cambridge University Press, 1974) 及び、Sacks, H., "Some Technical Considerations of a Dirty Joke", in Schenkein, J.(ed.), Studies in the Organization of Conversational Interaction, (Academic Press, 1975) を参照。
- (7) こういった置換可能性を保証しているのは、系列規則以外に、同一の行為項目にどのような発話例を含めるか、という規則にも依存している。ここの議論では、常識的に十分納得ができると思われる範囲にかぎり、その同一性を仮定している。この同一発話の集合化の十分厳密な定式化は、模倣可能な形式的側面の「定義可能性」に依存しているし、さらに、相互行為における「言い換え」のメカニズムの分析を待たなければならない。こういった事情は、「言及」の定義に関して述べた困難の背景ともなっている。
- (8) この記号列の最初のSRという表示は、〔データ2〕の一行目を、二つのターンとみなしていることを示すものである。
- (9) 厳密には、この記号列の最初の□は、「沈黙」ではない。なぜなら、Q→という指定的な発話に後続しているからである。ここでは、Q→を分析の際、考慮する必要がなかったことと、ターンの定義に関する、沈黙一般の持つ特殊な困難性ゆえに、便宜的に用いている。
- (10) [は同時発話を意味する。

(11) 正確には、記号化の一例というべきである。注意深い読者は、このデータ7の記号化が、本章で提示したもの以外にも在り得ることに気付くであろう。たとえば、データ7の8行目の発話を、本章ではQと表記したが、あるいは、Sかもしれないし、特殊なRなのかもしれない。こういった発話の多義性は、本章で行った記号化すべてに当てはまるであろう（データ3やデータ5なども見よ）。しかし、この多義性は、本章の記号化の効用を妨げるものではない。また、別の言い方をすれば、本章で提起した系列規則や置換可能性が脅かされることがない限り、そういった個々の発話の意味は、どうでもよいことなのである。この態度は、決して、便宜的なものではない。むしろ、「意味」という問題に対する一つの理論的態度として考えられるべきものである。このような、意味に対する、行為系列の優位性に関しては、Schegloff, E.A., "On some questions and ambiguities in conversation", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), Structure of Social Action, (Cambridge University Press, 1984) を参照。

(12) もちろん、テレビの内容に対する「客観視」が、この二つの規則で定義される、と主張するものではない。「客観視」の印象を我々に可能にする行為パターンは、これ以外にも存在するであろう。ここで主張したいことは、笑いを伴った言及という行為項目の、他者との社会関係を考慮した方法的運用こそ、「客観視」の認識にとって本質的なものであり、テレビ視聴の状況において、その基本的な形式の一例が抽出できる、という点である。この点こそ、Parsons によって提起されている学習メカニズムとしての「模倣」や「内面化」といった概念装置の、社会化過程記述に対する効用に、疑問を投げ掛ける核心となる論点である。

第三部 結論

第十六章 社会化過程の一般形式

第二部で行われた実証的分析においては、本論が主張する社会化研究の態度が、社会化過程に関する従来の社会学的理論との対比において、どのような諸事実を発見し得るのか、という問題が検討された。そこでは、学校における社会化、家庭における社会化、という二つの主要な対象から、代表的な六つの場面を選択して、そこで行われる社会的相互行為過程の直接的なデータが、本論の立場から記述された。その結果、日常的な状況に見られる、様々な社会化過程の様態が指摘されたが、それら個々の分析結果が共通に示しているのは、Parsons の理論に代表されるような、従来の社会学が提起していた、社会化過程を記述するための概念装置が、具体的な社会的相互行為によって達成されるところの日常的な社会化過程を記述するには、十分でないこと、むしろ、本論で主張してきた、行為者の言語活動に注目した、文脈依存的表現の運用の様態にこそ、社会化過程の本質的な局面が反映していることであった。そして、社会化過程を位相系列として記述するParsons の方法そのものが、そういった日常生活者の文脈依存的表現の合理的特性にその基盤を持っていること、そういった合理的特性の十分な記述的研究の基礎づけなしには、それら位相系列を、実際の社会化過程を構成する諸行為、諸状況に適切な形で対応づけることができないことも示唆されていたのである。こういったことは、それら位相系列を表現する概念装置が、一見すると、科学的な概念装置であるように見えるし、実際、そういった意図で社会学において使用されて来たにも関わらず、それらは本論でいう「報告者」の態度による概念運用であったことを示しているのである。

本章においては、こういった結果を踏まえて、第一部で論じられたParsons の社会化論に対する、本論の立場からの社会化に対する考え方を、最終的に定式化しようと思う。もちろん、第二部で行われた実証的分析から、ただちに、社会化過程に関する一般的な命題が措定できるなどと主張するつもりはない。ここで指摘したいのは、本論の立場による研究態度が、社会化という現象、あるいは、社会化研究に関する従来の視点をどのように変えることになるのか、という点についてなのである。この問題については、すでに第八章で暫定的に定式化しておいたことであるが、そこでは、本論が主張する研究態度を具体的なデータ分析に適用するための実用的な諸命題として、社会化、および社会化過程の概念が措定されているに過ぎなかった。本章では、より理論的な側面で、社会化、および社会化過程の概念を定義したい。

1. 現象学的社会化論

(1-1. 社会化と言語)

本論の主張は、社会化過程を相互行為過程として、しかも、行為者の言語活動の合理的特性に注目して記述することにその核心があった。この態度は、ただちに、社会化における言語習得の重要性の認識に我々を導くものである。この認識には、実際、現象学的社会学が提起する理論的背景が存在している。本論のように、Schutzに代表される現象学の影響を受けた社会学においては、Parsons の社会化論と比較すると、その過程で果たす日常言語の重要性を強調する傾向にあり、実際、そういった日常言語の習得こそ、社会化過程の基盤である、と考えるのである。たとえば、Berger, P.L.らは、個人が幼年期に経験する最初の社会化を、第一次的社会化と呼んだが、彼等によれば、その時期において学習される最も重要なものが、「言語」なのである。

「第一次的社会化で内在化される特定の内容は、言うまでもなく社会が異なるに従って変化する。このうち、いくつかのものはどの社会においても存在する。中でも特に内在化されねばならないのはことばである。さまざまな動機づけの枠組や、解釈上の枠組は、ことばを用いて、そしてまたことばによって、制度的に定義されたものとして内在化される。」⁽¹⁾

このような認識を背景に、現象学的な社会学の理論に導かれた社会化研究では、子どもの言語習得、それも、社会的状況での運用の習得に注目した研究が盛んに行われるようになった⁽²⁾。本論の第十章においても、こういった問題関心の文脈から、幼児期の子ども—大人相互行為を分析したのであった。しかし、そこでは、子どもの言語運用能力に注目する従来の研究に対して、子どもの言語習得時期前後に介在する大人の言語運用に焦点を合わせて分析されていたのであった。

(1-2. 解釈手続きの習得としての社会化)

社会化における言語習得の重要性は、また、次のような認識を生むことになる。いかなる社会であれ、そこでの日常言語は、当該の社会の様々な文化を成員が認識したり、そういった言語で表現を与えられている社会の規範を成員が理解したりする場合に、必要不可欠なものである。社会化の過程は、Parsons によって、役割期待の学習として定義されていたが、そういった役割期待も一つの文化の内容であることにはかわりはない。したがって、そういった役割期待を遂行するには、制度的に定義されたものとして、日常言語の巧みな運用によって理解することが必要条件であることになる。とすれば、社会化の過程には、役割期待の遂行を可能にするような、成員による、その解釈能力の習得が含まれていなければ

ればならない。このような理由で、現象学的な社会化研究では、社会化の過程で学習されるものとして、次の二つを考えることになる。(3)

(1) 役割期待によって要求されるどころの表層的規則（だんだんと大人社会の規範に変わっていく）の獲得。

(2) 社会的状況を巧みに理解し、取り扱っていくことを可能にする解釈手続きと、その再帰的特性。

本論の立場から行われた様々な実証的分析で抽出されていたのは、様々な社会化状況で、そこでの参加者によって方法的に行われる様々な文脈依存的表現の運用の様態であった。その様態の抽出にあたっては、第一部で検討したところの、役割期待の学習としての社会化、あるいは、規範への同調を強制する社会的統制としての社会化、という考え方をむしろ前提として行われたのであった。上の定式化で言うところの「解釈手続き」とは、本論で言うところの「文脈依存的表現の合理的運用手続き」に当たるものであるから、この定式化を利用して、本論の第二部の分析を位置づけるなら、次のように言うことができる。すなわち、従来の社会化研究では、主に(1)の獲得過程がその研究対象であった。しかし、実際には、役割期待が強制する表層的規則の獲得は、当該の社会で圧倒的な頻度で成立しているため、社会化研究者は、役割期待が実際に達成されている状況を、経験的に興味のないものとして、改めて研究ようとしなかった。代わりに彼等は、その獲得がうまく行われていない状況、すなわち、社会化が失敗している「逸脱」状況に多くの関心を寄せてきたのであった。それに対して、本論の分析は、社会化が滞りなく行われている状況に積極的に目を向け、それ自体興味のある現象として、そういった状況を可能ならしめている、成員の解釈手続きに注目して行われたものなのである。

(1-3. 発達問題の保留)

解釈手続きの獲得過程としての社会化という考え方は、従来の社会化研究が採ってきた「発達過程」としての社会化、あるいは「位相系列」としての社会化、というアプローチの再検討を促すことになる。従来の社会化研究では、社会化という概念を用いる場合、子どもから大人への「成長」あるいは「発達」というイメージが、その根底にあった。しかし、このように考えると、「社会化という概念は、子どもは不完全な存在であるという大人の見方を反映する理論的定式化へと導く。結果的に研究者の関心は、大人-子供相互行為と、そうした相互行為が意味する間主観性、という重要な理論的問題から逸れてしまう

ことになった」⁽¹⁴⁾のである。

このように、子供と大人という、静的で離散的な趣がある段階設定をしてしまうと、そもそも大人—子供相互行為というものがいかにして成立するのか、という理論的困難が生ずる。

「大人と子供という語は、社会学者によって、常識的世界から借りて来られたものである。しかし、もしそれらが理論的定式化として見られると、非常に深刻な問題が出現する。すなわち、理論的に大人と子供が存在する、と主張することは、一つの段階からもう一つの段階へ移ることが、一つの存在論的な段階からもう一つの段階へ移ることを意味してしまう。一つの存在論的な段階からもうひとつの段階への移行はまた、世界を静的な、そして、一連の離散的な段階（——子供時代と大人時代、不完全と完全、同意の欠如と同意の共有——）によって構成されるものとして定式化する中に示唆されている。もし、これら存在論的な段階が社会生活のレベルで、異なるコミュニケーション能力を意味するなら、社会化の伝統的な定式化は、大人と子供との間のコミュニケーションを不可能にする。というのは、彼等は、解釈能力を共有しているとは考えられていないからである。」⁽¹⁵⁾

こういった困難にも関わらず、「社会学者たち（そしてこのことは人類学者と心理学者にも言えると思うが）は、普通、幼児期を、子供の行動の中に予備的なメカニズムを作り上げ、そうしてその子供が彼の文化的な同僚の日常の行為に参加する能力が、段々と備わるようになる、人生の一段階として扱う」⁽¹⁶⁾のである。つまり、古典的な社会化の理論においては、「子供の文化への参加と編入を、発達過程として扱うことに集中している」⁽¹⁷⁾とすることができるであろう。

こういった態度に対して、本論における社会化研究の態度は、むしろ、発達段階の措定といった、従来の社会化研究の関心を具体的に試みる以前に、実際の相互行為において行われる、行為者の文脈依存的表現の運用手続き（あるいは解釈手続き）の徹底的な「記述」の必要性を強調するのである。このような方向性からすると、社会化研究に対するアプローチは、伝統的な、発達段階を設定する方法とは、かなり異なる様相を帯びることになる。

「私は、社会化研究の古典的な定式化に見られる発達のアプローチとは異なるアプローチを提案したいと思う。このアプローチは、発達の問題を保留しておき、一方、大人—子供相互行為についての実質的な興味を社会化研究の中心に置くものである。」⁽¹⁸⁾

社会的相互行為は、互いの文脈依存的表現の合理的運用によって繰り返し達成されてい

くものとして考えられるが、大人-子供相互行為においても、その様態は維持され、大人-子供相互行為を中心に据えて社会化を考えれば、そこにおいて達成される学習は、大人-子供相互行為を、文脈依存的表現の巧みな運用を介して行っていく能力、あるいは、大人に対して、社会の成員としてかかわっていく能力、Speier, M.の概念を用いれば、相互行為能力(interactional competence)の習得である、と考えることができる。このように、「社会化とは、相互行為能力の獲得である」⁽⁹⁾という定義から出発すれば、社会化についての具体的な研究は、「子供たちが彼等の日常生活の中で、普通に行う、きまりきった行為の研究にほかならず、そういったものとして、それは、能力の発達の研究では決してなく、記述的な相互行為分析の研究」⁽¹⁰⁾ということになる。

以上のような考え方に立つ社会化研究は、主に会話という、大人-子供相互行為で具体的に行われる、表層的な行為パターンの進行を、記述的に分析していくことになる。ここでは、発達やパーソナリティの問題は一旦保留され、会話を中心とした大人-子供相互行為に関与する、文脈依存的表現や文脈依存的行為の合理的な諸特性を問題にするのである。Parsonsの社会化理論を、行為の準拠枠のエスノメソドロジーを介した修正を経て実証化しようとしてきた本論の社会化研究には、以上のような理論的背景が存在していたのである。

2. 社会化過程の一般形式

社会化過程が相互行為過程であり、一方、社会化が相互行為能力の獲得過程である、という命題から出発する社会化研究にとっては、社会化過程とは、それぞれの状況での、行為者の相互行為能力の巧みな利用過程にほかならない。本論の用語で言うなら、そういった相互行為能力の具体的な利用は、行為者の文脈依存的表現の巧みな運用方法として記述されるものである。安定した相互行為においては、その参加者間において、そこでの行為、状況といったものについて多少なりとも理解の一致が達成されなければならなかった。そういった達成は、日常生活では不可避な、文脈依存的表現の厄介な性質を巧みに運用して行われていた。相互行為能力の巧みな利用過程としての社会化の過程は、本質的に、それに関与する参加者による、文脈依存的表現の客観的呈示の試みの、繰り返される達成、あるいは、文脈依存的表現の厄介な性質が孕む緊張に対する、不断の調整過程として記述されることになる。

一方、社会化過程は、社会化する側から見れば、社会的統制過程であり、社会化される側からすれば、学習過程であった。その双方とも、そこに介在する目的、手段、といったものに対して、文脈依存的表現が与えられ、そのそれぞれについて、その客観的呈示の試みが行われるのである。一般に、社会化過程とは、それが、社会的統制過程として記述さ

れる場合も、学習過程として記述される場合も、それぞれが、相互行為過程として、そして、そういった相互行為過程を達成する、行為者の相互行為能力の巧みな行使過程として考えられるのである。このことから、社会化過程は、一般に次のように定式化できると思われる。

$$E_i(X) \rightarrow E_o(X)$$

ここで、 X は、学習過程あるいは、社会的統制過程において、行為者によって思念される状況、条件、手段、規範的志向、目的、といった、行為の準拠枠で措定される諸要素を意味する。

この定式化の大きな特徴は、第八章で列挙されていた、社会化過程の理論に対する基本命題のうち、学習過程を記述していた、五つの学習メカニズムと、社会的統制過程を記述していた、四つの位相に変えて、それらの過程を、本質的に、相互行為の一般的な様式と同一の形式を持つものとして措定している点である。相互行為能力の獲得としての社会化、という定義は、実は、Parsonsの理論における、学習過程、社会的統制過程を記述する概念装置の否定を意味しているのである。これが、発達問題の保留という態度の、理論上での具体的帰結なのである。

以上のような定式化を挿入して、ここで最終的に、社会化過程の理論に関する基本命題を再び列挙してみよう。

(1) 行為者の規範志向が、相補的役割期待と同調しているときにかぎり、安定した相互行為が確立する。

(2) 社会化とは、行為者が相補的な役割を十分に演ずるために必要な志向、およびそれを媒介しそれを可能たらしめるところの文脈依存的表現の運用手続き（あるいは解釈手続き）を学習する過程である。

(3) 学習過程は、それ自体、相補的な役割を演ずる相互行為過程でなければ社会化過程とは言えない。

(4) 社会化過程は、社会化される行為者の視点からみると、学習過程であり、社会化する行為者の視点からみると、社会統制の過程である。

(5) 学習過程、および社会的統制過程は、次のように記述される。

$$E_i(X) \rightarrow E_o(X)$$

ここで X は、学習過程、あるいは社会的統制過程を構成する相互行為の参加者によって

思念される、行為の準拠枠で措定される諸要素を意味する。

(6) 社会化過程は、学習過程であれ、社会統制過程であれ、緊張に対する調整過程にほかならない。

(7) 社会化過程は、それを媒介する、共有されたシンボル体系の秩序性の存在を前提とする。

そして、(5)の定式化に、第八章で提起しておいた、社会化過程の記述に関する三つの基本命題が対応するのである。以上が、本論の議論の範囲における、社会化理論の全貌である。

こういった定式化に見られるように、本論の社会化理論は、Parsonsの定式化の、特に社会化過程の記述に関連する概念装置の変換にその本質がある。しかし、その背景となっている現象学的な社会化論の諸命題や、研究態度、あるいは、本論の第二部の実証研究の結果などから、その変換が、社会化研究の具体的成果の質を大きく異なるものにすることが分かるであろう。

まず第一に、社会化過程を定式化する際に、二次的構成概念としての社会化過程の概念装置と、実際の社会的相互行為の状況をイメージで結びつける、といった頼り無い手続きを回避することができるであろう。社会化過程に関して、具体的な相互行為に介在する文脈依存的表現の合理的運用の局面を採集し、そういった実質的なデータの蓄積を背景に、それら実証的な諸発見を体系的に整理する理論が探究されるであろうからである。このようにして、本論の社会化過程に関する一般形式の措定は、その過程を構成する具体的な現象に直結した社会化の理論構成の前提なのである。

また、社会化過程は、本質的に解釈手続きの習得過程であると考えられることから、社会化される側の視点からみた学習過程は、子どもの解釈能力の獲得とその行使、更にその変遷、といった観点から分析されることになる。一方、社会化する側からみた社会的統制過程は、制度化された規範などの文化項目や、子どもの具体的な行為に対する、大人の解釈能力の行使、といった観点から分析されることになる。こういった観点は、第二部において具体的に試みられたことでもある。

さらに、こういったことは、社会化過程を構成する大人-子ども相互行為の、大人同士の相互行為に対する独自性に関して、判断を保留することを含意する。そういった独自性は、理論的に措定されるべきことではなく、実証的に採集されるべきことなのである。本論の社会化過程の定式化に、大人-子ども相互行為の独自性をあえて盛り込まなかったのは、そういった問題が、社会化の理論構成にとって重要でないと考えたからではなく、むしろ経験的な問題として慎重に取り扱われるべきであるという見解を反映してのことであ

る。こういった態度は、発達問題の保留という本論の立場にすでに含意されていることでもある。

3. 人間形成のエスノメソドロジー

しかし、本論が、現象学的な社会化論にその理論的背景を持つにも関わらず、わざわざ Parsons の行為の準拠枠の検討から出発した態度を説明するには、以上のような議論では十分ではない。むしろ、社会化研究一般に横たわる、根底的な問題を明確に呈示することに、その最終的な目的があったのである。

〔3-1. 内面化と規範的志向〕

前節で定式化した社会化理論に関する最終的な基本命題に従えば、具体的な社会化過程の実証的研究は、基本的には、本論の第二部で行ったような研究が、より広範囲な状況で展開されていくことになるであろう。そして、それら一連の研究によって、社会化過程に介在する更に多くの文脈依存的表現の合理的特性、あるいは、解釈手続きが採集されることになるであろう。

しかし、そういった研究成果は、社会化過程に介在する行為者の知識運用の側面に限られていることに注意しなければならない。本論で行った行為の準拠枠の検討も、行為者の持つ知識に関する理論的な変更がその核心であった。したがって、それに主導される社会化過程の実証的研究は、多分に知識社会学的な傾向を帯びざるを得ないのであるし、実際、現象学的社会化論には、そういった限界があると思われる。

それでは、そういった限界の本質とは、一体何であろうか。ここに、行為の準拠枠にたちもどる真の効用が存在していたのである。Parsons の行為の準拠枠をもう一度思い起こしてみよう。この準拠枠を大きく特徴づけているのは、規範的志向という要素であった。この要素は、他の要素とは独立に、それら要素の行為者による選択を強制するものであった。しかも、そういった規範的志向は、行為者の目的選択に、行為者の感情が内包している場合に用いられる概念であった。問題は、この規範的志向に与えられる言語表現にある。Parsons においては、この規範的志向も、他の要素と同様に、客観的表現によって記述されるものであった。しかし、エスノメソドロジーを介した修正によって、規範的志向の言語表現は、本質的に文脈依存的表現で与えられると考えられる。

ここで、行為の準拠枠における規範的要素を i と表記すれば、前節で定式化した社会化過程の記述に関する基本命題をこれに適用すると、次のようになる。

$$E_i(i) \rightarrow E_o(i)$$

これは、相互行為過程、あるいは、社会化過程において、そこでの行為者の感情的要素を内包するような文脈依存的表現が介在する場合を示している記号化である。この端的な例が、第十四章で分析した、家庭における「叱る」状況であった。こう考えると、行為の準拠枠のエスノメソドロジエ的修正が、行為者の知識の問題に範囲が限られていたにも関わらず、結果として、そこにおける規範的志向の独立性が否定され、規範的志向の、制度化された規範への同調という、社会秩序の概念が根本的に修正されることになる、と思われるかもしれない。確かにこれは、Parsons の行為の準拠枠のエスノメソドロジエを介した修正作業による、積極的な成果である。しかし、問題がそれで解決したわけではない。もう一度、第十四章の分析を考えてみよう。そこで抽出されたのは、「叱る手続き」「叱られる手続き」という文脈依存的表現の合理的特性であった。ところが、行為者の感情を内包するようなそういった諸々の文脈依存的表現の運用そのものは、行為者の規範的志向に結びついた、「内面化」過程の記述とは本質的に異なるものなのである。というのは、そういった「叱る手続き」「叱られる手続き」が、単に「道具的関心」から利用されている場合でも、同じような記述結果が得られる可能性があるからである。本当に反省しているかのように泣く子供が、実は、本心から泣いているのではなく、親の「叱る手続き」の終結を促す手段として泣いている場合でも、それは「泣く手続き」であり続けるのである。ここに、先に指摘しておいた、現象学的社会化論の根本的な限界が存在する。すなわち、相互行為能力の具体的行使として、行為者の文脈依存的表現の合理的運用を記述したとしても、今度は、その運用が、「道具的関心」からなのか「内面化」されたものなのかが区別できない危険が存在する。一方、「内面化」という概念は、相補的な役割期待の学習において、その規範が行為者の規範的志向の対象になるときに用いられ、それは、行為者が、文化としての様々な規範の価値を受け継ぐ過程に言及するものであった。社会化過程における内面化は、規範的志向と密接な関連性を持っているのである。このようなことを考えると、「道具的関心」と「内面化」が記述として相互に区別できないということは、規範的志向の言語的表現は記述できても、規範的志向そのものは記述できないことに起因しているのである。

〔3-2. 説明概念としての規範的志向〕

もっとも、このような欠陥は、エスノメソドロジエの関心では問題になってはいなかった。行為の合理的特性が、従来の社会学が行ってきた行為の説明方法と同じ方法で説明されるべきであるとすれば、相互行為過程で同定される文脈依存的表現の合理的特性は、それ自体が、行為者の規範的志向の存在によって説明される現象なのである。たとえ規範的

志向に関する文脈依存的表現の運用に関する合理的特性が記述されたとしても、それによって、規範的志向そのものにアプローチしたことにはならない。それはあくまで、規範的志向に与えられる言語表現の運用の様態に過ぎないのである。このように、エスノメソドロジ的な規範的志向へのアプローチでさえ、規範的志向そのものは、説明概念としての「残余範疇」⁽¹⁾であり続ける。Parsons の行為の準拠枠では、規範的志向は、存在として措定されていたのであった。もともと、規範的志向そのものと、規範的志向の言語表現は、別々の事柄なのである。ただ、Parsons の社会化理論は、主に、規範的志向の構造化に注目して展開されているので、エスノメソドロジ的な視点は、そういった規範的志向の記述そのものが、常識的な文脈依存的表現の運用に基盤を持つことを示すことで、彼の概念を批判するものであった。実際、第十四章、第十五章の分析は、それを意図していたのである。

(3-3. 内面化の基本形式)

ところが、規範的志向、あるいはもっと素朴に、行為者の目的が、行為者の感情を内包しているかどうか、という局面は、科学的な記述態度の側面では困難な問題であるにしても、行為者自身にとっては、実感として理解できる、実際的な問題関心であることにはかわりはない。ほとんどの場合は、自分の規範的志向の言語的表現を素直に、自分自身の感情そのものとして受容しているし、そのことを取り立てて意識することなく日常生活を営んでいると考えられる。ある場合には、自分の規範的志向そのものと、その言語表現との間に存在する緊張に直面する場合もあるだろう。何れにしても、規範的志向とその言語的表現の間には、日常生活における行為者の実際的な問題関心として、常に、次のような関係が成立していると思われるのである。

$$E_i(i) \rightarrow i$$

これを、日常生活における「内面化の基本形式」と呼ぶことにしよう。この式は、社会化される側の、彼自身に様々に呈示される文化項目に関する言語表現と自分の感情的側面との関連性の調整過程に言及する場合に用いられるものである。一方これは、社会学的な意味での学習過程の基本的様態を表現するものでもある。

(3-4. 人間形成に関する実際的な問題関心とは何か)

しかし、こういったことは、行為者個人に対してだけ想定されることでなく、その行為

者を社会化しようとしている人物が持つ問題関心でもある。社会化する側からみれば、子供が、社会の規範に単に「道具的に」同調しているだけでは十分な社会化とはいえない。むしろ、そういった同調が、真に「内面化」されているかどうかに関心を払っている。こういった関心を持つ大人は、子供の規範的志向とその文脈依存的表現との関係に関する自分自身の表現が、果たして客観的なものなのかどうかに興味を持っているのである。したがって、社会化過程における子供の内面化の実際の達成に携わっている大人が持っている実際的な問題関心は、次のように定式化できるであろう。

$$E_i (E_i (i) \rightarrow i) \rightarrow E_o (E_i (i) \rightarrow i)$$

これは、子供の真の内面化達成、すなわち、子供の人間形成に関心を持つ大人が、不断に直面しなければならない緊張の調整過程なのである。

(3-5. 人間形成のエスノメソドロジー)

我々は日常生活において、子供の適切な内面化の達成、子供の適切な人間形成の達成に関して、ある場合には、常識的見解から、ある場合には、科学的知識として呈示されている見解に依拠しながら、実際の子供の内面化過程を客観的に把握し、それによって、望ましい人間形成を達成しようとする。しかし、その場合、実際の相互行為においては、子どもの内面化過程の客観的呈示、あるいは、子供の適切な人間形成の達成の客観的呈示、という問題は、すべて文脈依存的表現の厄介な性質を調整しながら、繰り返し、観察可能で報告可能なものとして「説明」されていく。それら説明がいかにか科学的な趣を持っていようとも、科学的な概念世界で、いかに厳密に定義されていようとも、そういった知識が、実際の一つ一つの状況、一つ一つの行為に適用される場合には、それら客観的な表現は、「プログラムのな」客観的表現として、すなわち、文脈依存的表現として取り扱われるのであり、文脈依存的表現として取り扱われることそのものが、それら科学的知識の実際の行為への適用を可能にしているのである。

このように、人間形成に関する、日常生活者の実際的な問題関心は、それ自体、本論で主張するところの社会化過程の科学的記述の対象なのがある。こういった問題関心から、人間形成過程に介在する、日常生活者の実際的な問題関心を科学的に記述する研究態度を、ここでは、「人間形成のエスノメソドロジー」と呼ぶことにしよう。本論の第二部で行われた分析は、基本的にこの問題関心に導かれたものであった。そして、この態度こそ、序章で暫定的に提起されていた、本論における社会化研究の態度の最終的な定式化なのである。

4. 規範的志向の記述可能性と科学の限界

人間形成のエスノメソドロロジーという問題関心に従って、様々な実証研究が行われていけば、社会化過程に介在する子供の内面化過程、あるいは、その客観化を試みる社会的統制過程の実際的な達成について多くの事実が発見されるであろう。また、日常生活の通常の行為のなかに、そういった過程に介在する様々な文脈依存的表現の合理的特性が採集され、蓄積されて行けば、従来の社会学における社会化過程に関する理論に対して、かなり異なる様相をもった、新たな理論の定式化が可能になるであろう。しかし、そういった理論は、エスノメソドロロジー、あるいは、現象学的社会化論の持つ限界、すなわち、規範的志向の日常的な文脈依存的表現しか記述できない、という限界を持ったものであることにはかわりはない。しかし、これらの研究領域が持つこのような限界は、科学的活動一般が持つ限界を鮮明に反映したものであると考えられる。

規範的志向は、行為者の目的選択と彼自身の感情的側面との関連性に言及するものであるが、行為者の感情そのものは、その行為者自身にしか接近できない、個人的な主観的世界に属している。日常生活においては、そういった主観的世界は、日常言語の巧みな運用によって相互に理解されているが、エスノメソドロロジーが明らかにしたように、そういった理解は、文脈依存的表現の客観的呈示の試みとして、その表現が行為者の感情を的確に表現しているとみなされているに過ぎないのである⁽¹²⁾。従来の社会学では、行為者の規範的志向に関しても、科学的な客観的表現を仮定していた。だからこそParsonsは、科学的概念図式として、規範的志向の構造化の観点から、社会秩序、あるいは、パーソナリティの統合分化の理論を提出できたのであった。しかし、規範的志向の客観的表現が、それ自体として成立しないとすれば、様々な社会的行為によって達成されている社会現象の秩序だった特性を説明する概念としての規範的志向そのものには、決して分析の手が及ばないことになる。すなわち、規範的志向は、存在として措定されるだけであり、科学的記述として客観的に呈示できないことになるのである。

この問題を、第十四章の分析を例に考えてみれば次のようになる。そこで登場していた中学三年生は、親の叱る手続きに素直に同調する、「泣く手続き」を用いていた。しかし、その子供がほかならぬ「泣く手続き」をそこで行っていた理由は、その家庭のしつけの過程で、そういった手続きを内面化していたからだ、という説明が行われるであろう。しかし、そういった内面化の説明は、その子供がその状況で本心から泣いていることを仮定しなければ成立しないことである。日常生活においては、実際、子供が「叱られる手続き」を用いることが、大人をして、子供の内面化過程の客観的認識とみなすことを可能にするという方法が、逆に利用されることがある。たとえば「うそ泣き」がそうであるし、「からかい」の方法的運用という側面から、第十五章においても同様のことが示唆されていた

のであった。また一方で、「泣く手続き」が内面化される過程を研究しようとしても、その内面化そのものの認識が、「泣く手続き」を含む、適切な「叱られる手続き」の巧みな実行を拠所にして達成される以外に方法がないとすれば、その探究は、自己矛盾を孕むことになる。我々は、どこまで行っても、その子供の内面そのものに接近することはできない。どこまで行っても、その子供の内面に関する言語表現しか我々には与えられないのである。このように、社会的相互行為においては、行為者の内面それ自体は出現しない。単に、その表現が出現するだけなのである。

以上のような理由で、行為の準拠枠における規範的志向の客観的な記述可能性こそ、社会化研究の究極的な問題であると言えるであろう。これは、現象一般をあくまで何らかの言語表現で記述しようとする、一貫して認知的志向を持つ科学的活動そのものの根本的な問題でもあるだろう。これは明らかに、存在としての人間と認識の対象としての人間、あるいは人間の内面と外面の関係の問題なのである。

「この問題では、主観的な内的な側面と、科学が扱っている客観的な外的な側面との間のつながりがまだわかっていない。答えを求めねばならない問題がいかなる問いであるかさえもわかっていない。ここではすべてが不分明で神秘的である。大きな驚異がおこり得る。」⁽¹³⁾

本論の定式化に導かれた社会化過程の研究は、そこで常に直面する、規範的志向の記述可能性という問題を、基本的には、人間形成のエスノメソドロジーとして、日常生活で様々な達成される、規範的志向の文脈依存的表現の合理的特性の再構成可能性としてアプローチする。しかし、そういった研究の営みは、その背後に潜む、存在としての、あるいは「残余範疇」としての規範的志向の科学的記述可能性という、科学の限界状況と表裏一体となった、根本的な問題と密接な関連性を持っているのである。この意味では、本論の主張する社会化研究は、単に人間形成過程を探究する一研究領域としての役割に止まらず、科学の可能性の査定という、一般的な問題状況の基盤を問う研究態度でもあったのである。

注

- (1) Berger, P.L. & Luckmann, T., The Social Construction of Reality, (Doubleday & Company, 1966), 山口節郎訳「日常世界の構成」新曜社, 昭和52年。220頁。
- (2) 社会学的関心からの子供の言語習得の研究については、Bates, E., Bretherton, I., Beeghly-Smith, M. & McNew, S., "Social Bases of Language Development :

- A Reassessment", Advances in Child Development and Behavior 16, 1982.
あるいは、McTear, M., Children's Conversation, (Basil Blackwell, 1985)
照のこと。
- (3) Clourel, A.V., Cognitive Sociology, (Penguin, 1973), p.57.
(4) Mackey, R.W., "Conceptions of children and Models of Socialization",
Turner, R.(ed.), Ethnomethodology, (Penguin, 1974), chap.15.
(5) Mackey, R.W., op.cit., p.182.
(6) Speier M., "The Everyday World of the Child", in Douglas, J.D.(ed.),
Understanding Everyday Life, (Aldine, 1970), chap.8. p. 188.
(7) Speier, M., op.cit. p.188.
(8) Speier, M., op.cit. p.189.
(9) Speier, M., op.cit. p.189.
(10) Speier, M., op.cit. p.189.
(11) これは、Parsons, T., The Structure of Social Action, (Free Press, 194
における用法と同じ意味で用いられている。
(12) Coulter, J., The Social Construction of Mind, (Macmillan, 1979)
(13) Turchin, V.F., The Phenomenon of Science, (Columbia University Press
1984), 鎮目恭夫他訳『人間の現象としての科学』岩波書店, 1979年。II巻,
216頁。

第十七章 実際的問題関心と科学的知識

序章で素描したように、人間形成に関する我々の関心は、社会化研究として、科学的な探究が及ぶ以前に、すでに常識的構成概念の世界で、様々に表現が与えられ、その解決が模索されている。本論の態度は、そういった実際的な問題関心を、それ自体興味のある社会的現象として、純粹に科学的な関心から記述しようとするものである。人間形成に関する常識的パースペクティブによる問題関心と、本論の科学的な記述関心のこういった独特の関係は、そういった科学的記述によって生み出される知識が、常識的パースペクティブの中で生きている人びとの抱える諸問題に対して、どういった意義があるのか、という点について、若干異なる見解を生み出すのである。本章では、この問題について簡単に考察しておきたい。本論の中心的な主題は、人間形成過程の科学的記述とは何か、という問題に関する理論的、実証的研究にあるので、本章で扱う問題は、そういった主題にアプローチするために本論が利用した様々な命題、実証的成果等から導き出せる範囲での議論を行うに過ぎない。

1. 経験科学と実際的問題関心

(1-1. 実際的問題関心と価値判断)

常識的パースペクティブによって表現が与えられる実際的問題関心には、常に二つの部分の調停作業への志向が含まれていた。それは、あるべき状態に関する何らかの表現と、それに合致しない「逸脱状況」に関する何らかの表現であった。これら二つの調停作業が行われる背景には、あるべき状態に関する何らかの理想、あるいは価値判断が介在していることは明らかである。実際的問題関心は、顕在的には、いくら冷静な記述を試みているように思われても、背後には必ず、そういった記述をする人のもつ何らかの価値判断が潜んでいるのである。実際的な問題関心とは、純粹に記述をめざす科学的関心とは、異質のものである。問題は、一方では、価値判断を目指し、その実現を模索する関心と、そういったものの欠如によって特徴づけられる関心との相互関連性なのである。こういった経験科学と価値判断との関係については、Weber, M. がその古典的な論文で明快に検討している⁽¹⁾。ここでは、彼の定式化を素材として議論を進めていこうと思う。

(1-2. 手段としての経験科学)

科学的知識は、一つの知識形態として、目的を志向する行為者にとっての合理的な手段

選択を助けるものである。これは、科学的知識の、行為者に対して持つ「技術的」な意義である。こういった意義には、いくつかの局面が存在する。

(1) 科学者として「われわれは、・・・めざす目的を達成するのに、どんな手段がふさわしいか、ふさわしくないかを、十分に確定することができる。」⁽²⁾

(2) 科学者として我々は、「特定の手段を適用することによって、特定の目的がそもそも達成されるかどうか、そのチャンスを測ることができる。」⁽³⁾

(3) 科学者として我々は、「そういう目的を設定すること自体、実践的に意味があるかそれともあたえられた情勢によっては無意味なのかを、その都度の歴史的状況に照らして批判することができる。」⁽⁴⁾

(4) 科学者として我々は、「必要とされる手段を用いたばあいに、達成されるであろう所期の目的とは別に、どんな結果が生じるかを確定することができる。」⁽⁵⁾

(5) 科学者として我々は、「所期の目的は、何を“犠牲にして”達成されるのか、こういう問いにも解答をあたえることになる。」⁽⁶⁾

こういった諸々の意義は、手段選択の方法としての経験科学の持つ効用であり、従来の科学が我々の社会に対して果たしてきた役割の一側面であることは否定できないであろう問題は、これらの効用が、行為者自身の目的－手段関係に関して持つ表現との関連性である。つまり、こういった効用が実際的問題関心を持つ行為者にとって適切であるためには行為者が彼の目的や手段に与える表現と、科学的知識がそれに与える表現とが、一致した方法で行われなければならない、ということである。科学的知識における表現は、現象の本質的な属性を抽出する目的で案出されるものであり、一方、我々常識的パースペクティブで生活する行為者が目的－手段関係に与える表現は、目的実現のチャンスが当該の行為者にとって十分である限りにおいて実際的に使用されるに過ぎない。しかし、上に述べた五つの効用は、科学的な表現が、予測可能性を保証するような、現象の本質的な属性に注目して定式化されている場合にしか達成されないものである。仮に、常識的パースペクティブで表現が与えられている諸問題が、そういった本質的な属性を反映したものでない場合には、そういった表現にそった問題設定のまま、科学的方法を駆使して手段選択を模索しても、経験科学の本来の意義が達成されるとは必ずしも言えない。行われるべきことは、常識的パースペクティブで行われる問題設定の表現方法からの、科学的な問題関心の解放

なのである。逆に言えば、常識的パースペクティブからの問題設定を科学的な問題設定に従属させることである。

しかし、社会学においては、依然として常識的パースペクティブによる問題設定が、科学的な記述関心を凌いでいる。本論が再三指摘した、社会学における「記述の問題」とはこの点を端的に示している。すなわち、社会学における現象の観察可能性が、社会学者がその一員であるところの、当該の社会の常識的パースペクティブの暗黙の運用によって保証されていた、ということである。とすれば、社会学における問題設定そのものも、常識的パースペクティブを基盤にした表現方法によって定式化されていたことになる。従来の社会学が、そういった事情を、社会学者としての自分達だけが持つ利点としか考えてこなかった以上、実際的問題関心に対して持つべき、経験科学の原理的な効用を、いままでの社会学の成果から判断することは危険なことである。なぜなら、本論の言い方では、常識的パースペクティブから解放された関心からの社会生活の科学はまだ出現していなかったからである。だからこそ、我々常識的パースペクティブで生活する者達は、社会学に対して、実際的に役立つ知識を一貫して期待出来たし、その場合、自分達のもつ常識的パースペクティブを科学的パースペクティブに置き換える手間も省くことができたのである。

ここで問題なのは、ある知識が科学的特性を持つための条件が、そういった知識が導出される過程で用いられる「科学的方法論」にあるのではなく、そういった知識が、そもそも常識的パースペクティブによる表現からどの程度独立しているのか、という「記述の問題」にその本質がある、ということである。従来の意味での社会学の「科学化」は、「方法論」の科学化に過ぎないのであり、より根本的な「記述態度」の科学化ではなかったのである。つまり、社会学は、「哲学から解放されねばならないのではなく、常識的パースペクティブから解放されねばならない」⁽⁷⁾のである。

Weber の定式化は、社会学が、常識的パースペクティブから十分に解放される視点が出現する以前に行われたものであった。彼は、合理的に手段を選択しようとする日常生活者と科学者との違いを十分に検討していない。この傾向は、彼の社会科学論に多大の影響を受けているParsons の行為の準拠枠にも反映していた。しかし、そういった欠陥があるにせよ、経験科学が実際的問題関心を持つ人びとに対して持つ意義それ自体は適切なものであると思われる。むしろ、本章では、上述した五つの定式化に、次の二つを付け加えたいのである。

(6) Weber の定式化による経験科学としての社会学の効用についての検証は、常識的パースペクティブから解放された、「記述の問題」のレベルでの科学化を目指すエスノメソドロジーや会話分析の実証的成果の蓄積を待ってはじめて実質的に論議される問題である。

(7) Weber の定式化による経験科学としての社会学の効用を、実際的な問題関心の中で十分に活かすためには、常識的パースペクティブに従属した実際的な問題関心からの問題設定を放棄する勇気が必要である。

社会学は、実際的な問題関心の解決に心血を注いでいる人びとの緊急の要請から一旦身を引き、純粹に科学的な関心からの記述に徹して事実発見を淡々と蓄積していく以外に、科学としての役割を果たすことはできないであろう。そうした事実発見の蓄積にこそ、常識的パースペクティブに頑固に固執する人びとをして、そこからの解放を決意させる契機が存在すると思われるのである。

(1-2. 価値判断の自覚化としての経験科学)

行為者は、ある目的を達成する手段を、その実現のチャンスの程度という観点から、道具的に選択するだけではない。もう一つ、それ自体の価値のためにそれを選択する志向が存在する。これが、Weber の言う、「目的合理性」に対する「価値合理性」に基づく行為であり、Parsons の準拠枠では、「規範的志向」の局面に当たる。経験科学は、目的合理的な行為の局面に対する上に定式化したような効用だけでなく、価値合理的な行為の局面に対しても一定の意義を持つのである。それは次のような諸点として定式化できるであろう。

(1) 「科学はその人をたすけて、あらゆる行為が、・・・結果としては、ある価値にくみすることを意味し、したがって、・・・当然他の価値を敵とすることを意味する、ということを自覚させる。」⁽⁸⁾

(2) 科学者として我々は、「意欲された目的そのものが、どういう意義をもつかを知らせることができる。われわれはその人にたいして、まず具体的な目的の基礎にある“理念”、あるいは、あるはずの“理念”を指摘し、その論理的な帰結を追求することによって、その人が欲したり選択したりする目的が、どういうつながりと意義をもつかを知らせてやることができる。」⁽⁹⁾

(3) 科学者として我々は、「意欲する者をたすけてその人の意欲の内容がどんな究極の公理にもとづいているのかを自省するようにしてやることができる。つまり、その人の無意識的な出発点となっている、あるいは——論理的につきつめれば——出発点となっているはずの究極の価値規準について、その人が反省するのをたすけてやることができる。」

こういった定式化は、本論で最終的に主張された「人間形成のエスノメソドロジー」の民族誌的研究の効用を明快に表現している。人間形成の過程には、行為者の規範的志向という、価値合理的な行為をめぐって運用される文脈依存的表現の様々な合理的特性が介在している。そういった文脈依存的表現は、社会化される側の規範的志向をめぐり、社会化される側自身の認識や、社会化する側の認識の様々な社会的な意味連関を反映したものである。したがって、そういった表現の合理的運用を明快に記述する、という作業は、人間形成の過程に具体的に関与する行為者達に、彼等が関心を持っている内面化すべき価値の、相互行為の諸層での達成の様態を自覚化させる。そうすることによって、彼等が、内面化すべき価値と考えている“理念”が、具体的に達成可能なこととして、観察可能で報告可能、したがって説明可能なものとして取り扱われていく、その方法を反省することを助けてやることのできるのである。もちろん、そういった反省を経た実際的な価値判断の最終的な選択は、それを意欲する人間の意志と、良心の問題であり、経験科学の問題ではないことは言うまでもない。

「経験科学というものは、だれにたいしても、その人が何をなすべきかを教えることはできない。ただその人が何をすることができるか、そして——ばあいによっては——何を欲しているかを教えることができるだけである。」⁽¹¹⁾

2. 実際的な問題関心の放棄とその再構成可能性

前節で指摘したことであるが、本論のような科学的な記述が、実際的な問題関心に対して具体的な効用を発揮するためには、実際的な問題関心を持つ側が、常識的パースペクティブに従属した問題設定を放棄しなければならない、というパラドックスが存在していた。一方、本論の社会化研究は、そういった実際的な問題関心をめぐり行為者の言語活動が記述の対象であった。このことから、実際的な問題関心を放棄して、科学的な問題関心にそれを置き換えようとする局面それ自体も、本論の理論的な概念装置で記述可能でなければならない。ここにこそ、経験科学としての本論の記述態度が、実際的な問題関心に対して持つ独特の意義が存在するのである。

(2-1. 存在としての人間、合理的モデルとしての人間)

実際的な問題関心を放棄して、科学的な問題関心に移行するということは、常識的な構

成概念によって表現を与えられていた人間の諸々の社会的生活のいきいきした様態に対する志向を、科学的概念で構成されているところの人間モデルの合理的な様態に向けることを意味する。常識的な構成概念による表現は、本質的に文脈依存的表現であり、そういった表現の巧みな運用によって、我々は、存在としての自分、存在としての人間を認識的に構成し、その過程で、自分自身を、生活史に規定された文脈のなかで体験するのである。一方、科学的概念で構成される合理的モデルとしての人間は、科学的な問題関心からそれら人間を観察する理論的な態度によって生み出されるものである。

「理論的な思考者が理論的態度のうちにとどまっている間、彼は、私やあなた、ピーターやポール、そしてありとあらゆる人びとが、言葉では表現できない錯綜とした知覚をもち、行為し、労働し、計画し、悩み、希望をもち、生まれ、成長し、そして死んでいく——つまり分割されえない自己として、その十全たる人間性において自らの生を営んでいる——日常生活の世界を、原的に体験したり直接性において把握することはできない。・・・日常生活の世界は、理論的な社会学者による直接的な把握の手を逸れているのである。理論的な社会学者が相互主観的な生活世界を視野に収めようとすれば——より正確にいうと、生活世界それ自体ではなく、単にそれと類似しているもの、すなわち人間の世界がそこにも登場してはいるが、その分割されえない人間性は欠いている、そうした世界の類似物を視野に収めようとすれば——、彼は、・・・人為的な方策を講じなければならない。」⁽¹²⁾

その人為的な方法こそ、社会学における合理的モデル構成に基づく様々な人間の諸類型なのである。

〔2-2. 実際的問題関心の放棄の再構成可能性〕

「しかし、このモデルには、十全たる人間性を備えた人間は住んでいない。そこに住んでいるのは、諸々の人間型すなわち類型なのである。人間型は、あたかも労働行為や対応する労働行為を遂行しうるかのように構成されている。だがそうした労働という行為や対応行為は、生きた意識からその自主性の現れとして生じてくるものではない。そうである以上、それら行為や対応行為は、いうまでもなく単なる仮構である。それらは、科学者の恩寵によって、諸々の人間型に割り当てられているにすぎないのである。」⁽¹³⁾

このように構成される人間類型が、本論の立場におけるように、Parsons による「主義主義的な行為理論」の準拠枠から構成される場合、そういった人間類型を、第十四章の概

念を利用して、ここで改めて「社会学的情緒ロボット」と呼ぶことにしよう。すると、実際的な問題関心において体験される十全たる人間に対して、社会科学がその記述結果として提出する人間類型は、科学者が当面関心を持つ側面について、あたかも実際の人間が行為するように構成された「ロボット」として考えることができるのである。

このようなことから、実際的な問題関心を放棄して、科学的な問題関心にその志向を変換するということは、日常生活における十全な人間への志向から、その類似物としてのロボットへの志向へ変換することを意味するのである。そして、実際的な問題関心の放棄は、自分の住みなれた日常生活の世界からの離脱を意味するので、そこには、認知上の逸脱という、ある種の緊張を調整する過程が存在するはずである。ここに、実際的な問題関心の放棄に関する再構成可能性の視点が浮かび上がるのである。すなわち、

人間→ロボット

あるいは、

E_i (人間) → E_o (人間)

という緊張の調整過程である。言うまでもなく、この式は、本論における社会化過程を定義する基本式であった。このようにして、実際的な問題関心の放棄が日常生活で行為者によって思念される場合、それは、日常生活の世界から科学的な世界への社会化過程として考えることができるのである。

(2-3. 実際的な問題関心の放棄に悩む人びと)

実際的な問題関心の具体的な解決方法が見つからず、科学的な研究に頼ろうとする人びと、あるいは、そういった期待にも関わらず、科学的な研究が、実際的な問題関心の具体的な解決に無力であることに悩む人びとが実際には存在している。序章で例示した「報告者」達は、慢性的に、日常生活上の様々な深刻な問題に関与する十全な人間達の分割され得ない様態と、それを客観的に記述しようとする社会科学モデルとの間の緊張関係に身をさらしている。実際的な問題関心の解決を科学的な探究方法で模索しようとする、こういった緊張関係の何らかの調整方法が存在しない限り——具体的には、分割されない十全たる人間性を何らかのモデルに置換して、それを人間と「みなす」態度を採らない限り、解決の為の具体的な行為を遂行することができないのである。こういった状況は、それがロボットであることを知りつつ、どうしてもそれが人間に見えてしかたがないこと

を悩む人物が直面する状況として考えることができるであろう。こういった状況は、手塚治虫による『火の鳥』＜復活編＞で取り上げられた¹⁴⁴⁾。そこでは、交通事故によって脳が破損された少年が、科学技術によって人工的な脳を移植された結果、普通の人間が、化物に見えて、人間の代わりに労働するロボットが美しい女性に見えるようになってしまった状況が設定されている。まわりの人間は、その少年の認識を笑うが、本人は、どうしてもそのロボット以外、人間として認識することができず、ついに、そのロボットと恋に落ちてしまうのである。この比喩的な状況が示唆していることを、本節の文脈から位置づけるならば、以下ようになる。すなわち、実際的な問題関心とそれに対する科学的知識の意義に悩む人びとの状況が、社会的相互行為に介在するところの、人間の様々な活動に対して与えられる文脈依存的表現の客観化の試みとしての緊張の調整過程として考えられること。そういった過程は、社会的相互行為の一つの類型として措定できること。したがって、それは、科学哲学的な問題としてだけでなく、社会学の対象としての、あるいは社会化研究の対象としての、あるいは内面化過程に関連した、経験的な問題として探究できるということ。それは、人間とそのロボットの置換可能性という、社会学における合理的モデルの基盤を問う問題であること。さらに、我々の社会の「合理化」過程を、人類の大きな社会化過程の一局面として考えることを可能にする問題に関連性をもつこと、こういったことを集約的に表現する状況なのである。

実際的な問題関心の放棄に悩む人びとに対する、科学的な記述態度を一貫させようとする本論からのメッセージは、そういった悩みそれ自体の対象化とその客観的な記述の試みを経ずしては、その根本的な解決には至ることはないであろう、ということである。

3. 人間形成過程の解明とは何か

こういった問題状況を背景として、実際的な問題関心に導かれた日常生活者の様々な行為を、「人間形成のエスノメソドロジー」として民族誌的に探究することを主張する本論の研究方法が、前節で指摘しておいた、経験科学としての効用を發揮することをめざしていることは繰り返すまでもないことであろう。本論の主張する社会化研究は、日常生活で様々な営まれる広い意味での人間形成過程に関する実際的な問題関心を、それを構成するところの文脈依存的表現の合理的運用に注目して、それ自体を社会化過程として探究することをその任務の中心に据えている。本論でいうところの「人間形成過程の解明」とは、そういった関心に導かれた民族誌的な研究の蓄積を意味している。しかし、そういった関心は、単に、社会化過程の解明という意義に留まらず、社会学的推論そのものの基盤とその発生、行為の合理的モデルの構成に関する方法論的な態度、科学的知識の持つ原理的な意義の実質的な査定のための素材の蓄積、人間とその類似物たるロボットとしての人間モ

デルとの経験的な問題としての置換可能性、といった問題への一貫して実証的な研究態度からのアプローチを可能にする問題関心でもあったのである。

注

- (1) Weber, M., 徳永訳「社会科学および社会政策的認識の“客観性”」『ウェーバー社会学論集』青木書店, 1971年。3頁～82頁。
- (2) Weber, M., 前掲訳書。7頁。
- (3) Weber, M., 前掲訳書。7頁。
- (4) Weber, M., 前掲訳書。7頁。
- (5) Weber, M., 前掲訳書。7頁。
- (6) Weber, M., 前掲訳書。7頁。
- (7) Sacks, H., “Sociological Description”, Berkeley Journal of Sociology 8, 1963.
- (8) Weber, M., 前掲訳書。7～8頁。
- (9) Weber, M., 前掲訳書。8頁。
- (10) Weber, M., 前掲訳書。9頁。
- (11) Weber, M., 前掲訳書。9頁。
- (12) Schutz, A., Collected Papers, vol.1, (Martinus Nijhoff, 1973), 渡部光他訳『社会的現実の問題(II)』マルジュ社, 1985年。68～69頁。
- (13) Schutz, A., 前掲訳書。69頁。
- (14) 手塚治虫『火の鳥<復活編>』朝日ソノラマ, 昭和53年。

第十八章 課題

本論の議論を閉じるに当たって、今回、立ち入って論ずることができなかった、本論の立場から行われる社会化研究の今後の可能性に関連する、残された課題について簡単に言及しておきたい。

1. データ収集の組織化の問題

本論で行われたデータ分析は、社会化過程全般をカバーするものではなく、その主要な社会的状況を六つ取り上げたに過ぎない。もっとも、それらはいずれも、社会化過程に関する理論にとって重要な意味を持つ社会的相互行為の場面であった。本論の主題にとっては、こういった選択は、むしろ望ましいものでもあった。しかし、今後さらにデータ収集が行われる場合、そういった場面の選択は、より組織的に行われることが望ましい。本論で論議された研究態度は、社会学の領域で出現してから、まだそれほど時間が経過していないし、我が国においてはなおさら、具体的な研究として殆ど蓄積されていない分野である。現段階では、特に我が国において、直接的な社会的相互行為の状況を社会的関心から収集したデータの蓄積が少なく、社会化過程の理論が指定している、重要な社会化の局面だけをとりとってみても、決定的にデータが不足している。たとえば、子供同士の会話の場面や、家庭で行われる様々なしつけの場面、あるいは、高校生や大学生の集団、また、職業的社会化といった主題を本論の立場から分析することを可能にする直接的な社会的相互行為のデータはほとんど報告されていない。

しかし、「人間形成のエスノメソドロジー」のプログラムがここで定式化された以上、今後のデータ収集は、より直接的に、内面化過程に介在する文脈依存的表現の運用過程に焦点をあてて行われることになるであろう。そうすることによって、本論の立場からの社会化研究が、エスノメソドロジー一般の問題関心の応用部門の位置から、社会化研究という本来の役割にたちかえることができるのである。

2. 調査方法論との関連性

本論の立場は、一貫して、従来の社会的な調査方法を研究の対象と見ている。したがって、本論の実際のデータ分析の手続きに関連する方法論的な問題は、主に、従来の社会学的研究との「記述態度」の違いという観点から特徴づけられていた。しかし、こういった研究態度に対して一般に行われている方法論的な位置づけでは、「解釈的アプローチ」といった用語に代表されるように、数量的分析と対峙するデータの収集方法や処理手続き

における違いが強調される傾向にある。本論の理論的な立場から言うなら、そういった特徴づけは、誤りではないにしても、こういった研究態度の本質に関して誤解を生む危険性がある。ただ、表面的な印象として、本論の実証的分析の態度は、量的調査法に対する質的調査法と極めて酷似していることは否定できない。本論では、調査技法の特性という観点から、本論の研究態度における方法論的な議論を十分に展開していない。それは、本論の主題である、社会化研究の実質的な前進、という意図から見れば、一旦保留しておいてもさしつかえない問題であると判断したからである。また、そういった議論を十分に行うためには、多くの紙面を費やすことが必要になることもその理由である。調査技法の特徴という観点からの、本論の研究態度における方法論的な検討は、特に、質的調査法との比較検討という焦点づけのもとに、今後行われるべき課題として残っているのである。

3. 認知科学との関連性

科学的な研究としての本論の分析態度では、社会化過程に介在する、様々な社会的行為に関する合理的モデルの構成という点に、その本質的な意図が存在していた。この合理的モデルは、社会化過程を構成している社会的相互行為のパターンを、何らかの規則の方法的な運用の観点から、形式的に構成されるものでもある。これは、丁度、社会化過程に介在する行為者の行為パターンを、コンピューターにシミュレートさせる場合に必要になるモデルであるとも考えることもできる。ある社会的相互行為が、形式的に記述可能であるなら、そういった記述によって抽出された諸規則は、人間以外の何らかの行為主体に対しても呈示可能であるはずである。そういった諸規則で、ある相互行為が形式的に再構成可能であるなら、それらは、コンピューターが、そういった相互行為を模倣することを可能にするプログラムを構成する、という意味でも再構成可能であるはずである。

もちろん、社会化過程に介在する行為者のモデルは、一般的な社会的行為における行為者とは違って、幾分「情緒的な」行為を遂行することができなければならないだろう。なぜなら、社会化過程とは、一つの内面化過程であり、その過程は、行為者の感情的な側面を含む規範的志向が、社会的な規範に同調していく過程だからである。人工知能の研究成果が、いまだ人間の初歩的な認知操作の段階にとどまっているにしても、そういった方向が、より社会的な行為、より情緒的な、より人間的な行為のシミュレーションまで踏み込んでくることは十分予想される。本論の社会化研究の態度は、そういった段階において、人工知能の研究者が必要とする知識を蓄積する役割を持っているのである。

実際、最近では、エスノメソドロジーや会話分析が、より認知科学的な傾向を帯びてきている。こういったことは、本論の立場から言う科学的研究として社会学が、従来の「報告者」としての社会学者にとって必要な知識を提供するのではなく、情報科学者にとって

必要な知識を提供するものであることを示唆している。これらの領域間の関連性についても、本論では十分に立ち入ることができなかつた今後の課題の一つである。こういった観点からの社会学的研究の位置づけは、最終的に、社会学観を大きく変えることになるであろう。

<補足データ(1)>

1. 調査の概要

筆者は、I 県 Y 郡にある、Y 町立第四保育所で、昭和57年6月から、そこで行われている、排泄訓練を継続的に、ビデオテープにとり続けた。排泄訓練が行われているのは、そのうちタンポポ組という、いちばん年少の子ども達のクラスであり、その子ども達の調査開始時の年齢は、2歳前後であったが、以下にその9名の性別と生年月日を示す。

(生年月日)	(性別)	(調査時の年齢)
(1) 昭和56年4月25日	男	約1歳2か月
(2) 昭和55年5月30日	男	約2歳1か月
(3) 昭和55年5月16日	男	約2歳1か月
(4) 昭和56年8月21日	女	約11か月
(5) 昭和55年10月28日	女	約1歳9か月
(6) 昭和55年10月24日	女	約1歳9か月
(7) 昭和55年10月6日	男	約1歳9か月
(8) 昭和56年10月10日	女	約9か月
(9) 昭和56年3月4日	男	約1歳3か月

このうち、特に分析の対象となる子は、(1) —〔略称H u〕、(3) —〔略称R〕、(4) —〔略称M i〕、(5) —〔略称M o〕、(9) —〔略称F〕の5人である。RとM oは、訓練の過程にある子で、H uとFは、訓練をはじめたばかりの子である。このクラスには、この9人の子ども達の世話をするのに、3人の保母がついている。〔略称H 1～H 3〕

このタンポポ組みの一日の大体のスケジュールは、朝9時半ごろの体操のあと、9時40分ごろに第1回目の訓練が行われ、10時におやつの時間になる。その後、第2回目の訓練が行われる。次に、11時半ごろまで遊びの時間であり、11時半の食事の前に、第3回目の訓練がある。食事が済むと、第4回目があり、その後、昼寝の時間である。3時ごろに目を覚ますと、おやつ時間がやって来るが、その前に第5回目の訓練がある。日によって多少のずれがあるが、大体の日程は、以上のようなものである。

訓練をする子に対しては、まず、家との相談のうえに、おむつをはずす前から、今述べたような時間にトイレに連れて行き、座らせたりして慣れさせる、ということから始まる。

そして、ころあいを見計らって、パンツに変えるのであるが、どの時期にどの子が、パンツに変えたかの正確な日はわからなかった。それに、急にパンツに変えるのではなく、一日のうちある時間だけ変えるという方法をとっているので、なおさら、正確な同定が難しく、保母もはっきり覚えていなかった。

トイレは、タンポポ組と、少し年長の子のいるチューリップ組との間にあり、水洗式の子ども用トイレが三つ並んでおり、数人の子が、同時に排泄できるようになっている。トイレからは、タンポポ組とチューリップ組の両方に行く、それぞれ一つずつの出入口があり、丁度トイレを中心に、左右対称の構造になっている。出入口のところは、子どもの下着を入れておく棚があり、保母は、比較的頻繁にトイレに出入りする。

ビデオカメラは、出入口の反対側の、部屋のすみに置き、出入口から子どもが入る瞬間からデータにできるように位置を決め、三つの便器のななめ後ろから、三つ全部を撮れるようにした。データ撮りの最初の日は、その日の夕方まで、一日中、訓練時の保母-子供相互行為をデータに撮ったが、それ以降は、原則的に、一週間に一度、月曜日の午前中の訓練だけをデータに撮った。調査の目的上、発達の時系列的な分析は、付随的なものだったので、データ撮りの日時の規則性には、あまり厳格さを求めなかった。結果的に、他の調査と重なったり、調査地への交通手段上のトラブルという偶発事のために、毎週データを撮ることができなかった。この論文の執筆時までのデータ撮りは、次に示す日に行われた。

昭和57年	6月23日
昭和57年	6月28日
昭和57年	7月5日
昭和57年	7月12日
昭和57年	7月19日
昭和57年	8月2日
昭和57年	8月9日
昭和57年	8月30日
昭和57年	9月6日
昭和57年	9月13日
昭和57年	9月20日
昭和57年	9月27日
昭和57年	10月4日
昭和57年	10月25日
昭和57年	11月8日

昭和57年 11月22日

昭和57年 12月20日

この論文で取り上げられたデータは、ほとんど、調査開始時直後のものである。その後のデータは、取り上げられたデータと大部分同じパターンを示しているので、開始時直後のデータを典型的な例として分析を行っている。子供達や保母が、ビデオカメラの存在に慣れるまでの期間のデータは用いていない。ただ、その慣れの期間は、極めて短いものであった。

2. 補足的なデータ分析

第十章の分析は、それ自体として完結しているが、使用しているデータが、一事例だけであるので、その論述に関して、若干の不安が表明されるかもしれない。排泄訓練を構成する保母—子供相互行為のパターンは、大変秩序だっているので、その一例だけでも、本質的な分析に十分耐え得るものである。しかし、より多くの実例を呈示しておいた方が、本章の議論の主旨の理解にとって有益であろう。したがって、以下に、排泄訓練に関する、他の様々なデータに基づく分析を呈示する。これは、本章とは独立に行われた分析であるので、本章の議論と重複する部分もあると同時に、本章では指摘できなかった、排泄訓練に介在している、それ以外の局面も指摘されている。本章のデータを補足する実例をそのまま呈示するよりは、このような形で、本章を補足した方が、それら補足的なデータに含まれている情報を、よりの確に呈示できると思われる。

では、訓練場面の代表的な例を考察していこう。まず、訓練開始間もないFの訓練場面を取り上げる。

<データ10-A-1>

H: Fくん、さあ、(すわらせる)

Aくん、出た／出ない／ん／

(Aは行ってしまう)

(Fはカメラの方を見たまま)

H: Aくん、わかんないんだよ

Bちゃん、おしっこやんなさい

(Fはおりて行ってしまふ、保母を探している)

この保育園の状況においては、一度に何人もの子供を訓練しなければならないので、保母は、一人の子供に終始つきっきりでいるわけではない。一人でトイレに歩いて来れる子供もいれば、ついて行ってやらないと行けない子供もいるので、保母が、どの子連れてくるかは、その時々で状況で変わる。また、このタンポポ組は、9人の子供を3人の保母で見ているので、1人の子の1回の訓練に、数人の保母が関わる場合がある。

典型的に言うと、Fのように訓練開始間もない子供の場合、(Fは1歳3か月だが)、まだ、一人で歩くには不安定なので、保母が手を引いて、トイレに連れてきて、抱き上げて、座らせるところから始まる。ただ、トイレとプレイルームとは隣あっているので、プレイルームでおむつをとって、「さあ、おしっこしようね」という保母の発話が以前にはある。この例では、保母は、Fを座らせるとすぐに、他の子供に注意を向けて、出たかどうか聞いている。Aは反応していないが、子供が反応するしないに関わらず、保母は、子供に話し掛ける。Aが反応しないので、保母は、Aの行動を「わかんないんだよ」というふうに「説明」している。子供の無反応は、保母によって何らかの形で解釈されるのである。保母が、他の子の世話をしに行ってしまったので、Fは、便器から下りて、保母を探しに行こうとする。Fの場合、自分の目の届く範囲に保母がいないと、トイレにじっとしていない傾向がある。このことから、訓練で成立していく事柄は、大人の具体的存在という保証に基づく相互行為から、自己の生理的目的上、トイレに一人でいる、という行為への移行であることが、示唆されるのである。

<データ10-A-2>

(二人の保母と二人の子供が入って来たので、Fはまた戻る)

H1: Rくん、こっち、Rくん、ここ、おしっこやろうね、
(すわらせる)

H2: () ちゃん、チーチー、

H1: Rくん、シーッで出なくちゃだめね、

(この間、Fは、便器をのぼったり下りたりしている)

Fは、入ってきた人達を見て、また戻っている。この段階ではまだ、トイレというものが、自己の生理的目的上設定されていることが理解されていない。保母達は、R達の訓練の方にばかりかかずらわり、Fが遊んでいることをそのままにしている。

<データ10-A-3>

H1: Fくん、おしっこ出たノ

(Fは反応しない)

出ないでしょ、ね、もう一回、
(すわらせる)

保母がやっと、Fに声をかけているが、Fの様子に対する解釈が、いままでの保母のFに対する無関心を説明している。訓練開始間もないFに対して、「出ないでしょ」というふうに、Fの遊びの行動を説明するのは、Fが、まだ、適切に排泄できる段階にない、という暗黙の知識があるからである。さらに、この知識の存在は、Fが、トイレの器具を、排泄以外の目的で「遊ぶ」ことに対して、なんらサンクションを与えない、という結果にもなっている。便器は、規範的に考えれば、上がったたり下りたりして遊ぶべきものではないのであるが、保母は、子供のそういう遊びには、それが危険でない限り、無関心でいる傾向がある。

<データ10-A-4>

(Fがカメラを指差す)

H1: あれね、パチッてなるからね

Rくんもパチッてなるようにね

(H1は行ってしまう)

(FとRはカメラに注目している。Fは、H1が行ったのを見て下りようとするがすぐカメラの方を見て、指差し、笑いながら、“デタ・・・”と言う。Rの方にも顔を向けて、笑い掛けて、カメラを指差しながら、“デタ・・・”と言う。膝を嬉しそうに叩く。上の鏡を指差して、“コレ・・・”と言う。)

Fは、言葉を発しはじめて間もないのであるが、この例は、保母が繰り返し行う簡単な発話を、先ず、その子供の文脈で発声することを示している。この場合、子供のこういう発声は、保母がたまたまいない状況なので、そのままにされているが、Fがビデオカメラを指差す行為に対しては、H1が、その意味を解釈して反応している。

<データ10-A-5>

H1: はい、Miちゃん、ここで、

(抱き上げてすわらせる)

あら、Rくん、わるさしてはだめね、

出たノじゃ、じゃぼってやって、

(Rは出ていないが、H1はそれを確かめていない)

F: (Rが水を流すのをみて、おりて行ってしまう)

H1: (Mi に向かって) 出たノ出ないノ
出ないノ

(Mi はうなづく)

(H1 はまたすわらせる)

(プレイルームで子供が泣き出し、H1 はMi をそのままにして行ってしまう)

H1: Mi ちゃん、来なさい (プレイルームから呼ぶ)

ここでは、Mi に対しても、R に対しても、その状況の実際的な要求から、排泄があったかどうか確かめていない。学習場面という観点からすれば、このような保母の行為は、一貫性を欠いたもののように見えるかもしれない。しかし、<データ 10-A-3>でも触れたが、保母達は、子供達の排泄能力について、その子の生活状況から、某かの推論を行って、その場面の状況をおる程度予測しているのである。次の諸例は、そのことを示している。

<データ 10-A-6>

H1: K ちゃん、はい、よいしょ、

(持ち上げてすわらせる)

Mo ちゃん、Mo ちゃん、Mo ちゃんもはい、Mo ちゃん、いい子だよ、

きのうも出たんだもんね、

K ちゃんも、ちゃんと (すわらせて)

そうそうそう

Mo ちゃん、出るかな、

(Mo はカメラを見ている)

あら、いい子、あらー、とってもいい子だな、

Mo ちゃん、おしっこ出たかな、

(Mo は、保母の方をみるが、反応せず、またカメラを見る)

(K が下りようとするので)

K ちゃん、出たノ

(H1 の方を向くが反応せず、下りようとする)

出ないみたいだな (つぶやく)

(H1 は行ってしまう。それを見て、K も行ってしまう。)

H1 がいなくなったのをみて、Mo も下りて行ってしまう)

<データ 10-A-7>

(M○が別の保母につれてこられる)

H2: はいM○ちゃん (すわらせる)

M○ちゃん、こっち向いて、

(M○はH2の方を向く)

チーチー

(M○は、H2が連れてくる子供に手を触れようとする)

H2: うん、おちっこ、チーチー

(H2はつれてきた子供を抱き上げて行ってしまう)

H2: (トイレの出口のところで、M○に)

出たかなノ

(M○の反応はカメラでは見えず)

(別の子を抱き上げて行ってしまう)

さっ、M○ちゃん、おいで (プレイルームに連れていく)

「きのうでた」という事実が、Fに対するときの無関心とは対照的に、M○に対して、かなり頻繁に、促しや問い掛けが行われている。しかし、この場合でも、M○への訓練は、保母の、他の子供の世話で中断しており、また、「出たかなノ」という問いも、M○の後ろで言われたり、出口のところで、遠くから言われたりしており、そのたびに、子供は、その方を見るので、その問いに対しての反応状況は、まちまちなのである。また、保母は、「出たかなノ」という問いに答えるために、どうすればよいかを示さず、ただ、子供の反応を待つだけである。それにも関わらず、保母は、どんな状況でも、ほとんど例外なく、「出たかなノ」という問いを子供に向けて発する。この意味は、<データ10-A-4>において、Fが、「デタ」という言葉を、ほとんど別の文脈で発声する、という現象を考えれば推論できるだろう。子供は、最初、大人の発する発声そのものをまねる。そのまね方は、大人の発声の文脈とは異なる文脈においてである。子供が具体的に見、具体的に触り、具体的に聞くのは、トイレという部屋であり、便器や水を流すレバーであり、「出たかなノ」といった発話である。訓練を通して、こういった諸々の具体物、具体事象が、子供達に呈示される。子供達は、彼等なりに、それらのものを操作する。Fのように、のぼったりおいたり、“デタ・・・”と言ったり、遊んだりする。しかし、それらの具体物や、具体事象そのものには、それらの主観的な意図は見えない。子供は、「出たかなノ」という保母の問いに、振り向くだけで反応せず、保母がいなくなると、訓練をやめて、ついていってしまう。彼等はまだ、そこにある、具体物や具体事象（その中には、自己の生理的現象に基づく排泄も含まれている）に対する、関わり方を知らないのである。言語を知らない彼等に対しては、保母は、この関わり方を説明することができない。それら、具体物

や具体事象の主観的な意図は、言葉で説明するか、主観的な意図の観点から見て適切な状況（ただし主観的な意図そのものではない）の出現を待つしかないのである。幼児に対する訓練では、後者の方法しか残されていない。

次の例は、その「適切な状況」の出現を示している。

<データ10-A-8>

(H1が、M0をつれてきてすわらせ、何も言わずに行ってしまう)

(M0は、カメラの方を見ながら、H1が行ってしまったのを見て行こうとする)

(それを止めて)

H1 : M0ちゃん！出た、ん／出た／出ない／

はい、M0ちゃん、もう一回ね、

(連れてきてすわらせ)

はい、おりこうだなー、

Kちゃん、おいで、Kちゃん、

ない、Kちゃん、

KちゃんとM0ちゃんおしっこね、

(Kをすわらせる)

あ、いい子だ、

あらM0ちゃん、おりこうだぞ、

M0 : (M0は排泄しながら、自分でそれを見て注目する)

(H3に向かって)

H1 : M0ちゃん、ちゃんと出たよ、

H3 : 出た！めずらしいー！

(M0がH3の方を見る)

(M0が下りようとするので)

H1 : じゃぼやってちょうだい、じゃぼ、

これ、手で、じゃぼっと、きれいに、ね！

(水を流すレバーを手で触る)

(H2と他の子供達が入って来る。このあいだ、Fはすわろうとしたり、レバーをまわそうとしたり、ふたをバタバタさせたりしている)

H2 : M0ちゃん、出た／

(M0が手でレバーをまわそうとしながら便器の中を見る)

(水が出ないので、そのまま下りようとする)

H1 : ね、ここ (レバーを触る)

(M○はレバーを触りながら、中を見ている)

H1: あれ、出ないな、

(自分で水を流してしまう)

はい、M○ちゃん、おりこう、

(連れて行く)

M○をすわらせてすぐ行ってしまう保母の行為が、ここでも見られる。それを見たM○は、すぐおりてついて行こうとするが、その行動が、保母に対して、文脈依存的表現となって、「M○ちゃん、出た、ん／＼」という問いを呼びおこしている。これは、前述したFの例と同じように、子供の、ここでは訓練上不適切な行動が、保母の「解釈」の対象になっていることを示している。保母は、子供のその時々¹の行動を例外なく解釈し、そのつど、特に訓練場面では、その子の排泄についての「見出し」として「問う」のである。つまり、子供に、訓練場面での、諸々の具体物や、生理的な現象に対する、主観的な意図に基づく、関わり方を子供に教えるために、子供がそれを解釈できるかできないかにかかわらず、子供の解釈能力に依存した、訓練場面での関わり方を、保母は、子供に対して行うのである。言い換えれば、保母は、訓練場面の諸々の「意味」を知らない子供達と、あたかも、子供達が、彼等と同じように、文脈依存的個物を取り扱って行くものと想定したような大人-子供相互行為を行う。そして、その中で、子供の反応や無反応を、そのつど、子供の生理的状態、あるいは排泄の有無についての「見出し」として関わる。そういう相互行為を作り出しておくなかで、「適切な状況」の出現を待つ。そして、もし、子供が、相互行為にかかわれないような場合でも、無反応に対する、「出たくないんだな」のような、「ひとりごと」という形であくまで解釈を続行する。そして、常に子供との間に、相互的であれ、一方的であれ、解釈的関係を継続させておくのである。

この例は、そういった適切な状況の中で、排泄が成立している状況を示しているが、この場面では、次の諸点が注目される。

(1) M○が排泄しているとき、保母は、強化めいた発話「あ、いい子だ。あらM○ちゃん、おりこうだぞ」を行っているが、この場合、この言葉のなかには、「何がおりこうなのか」を説明するものはなにもない。M○は、その時、自分の排泄行為に注目しているが、M○が、その場合、排泄行為そのものが、「おりこう」だと考える必然性はどこにもない。事実、この「おりこう」というほめ言葉は、特定の行動に対して発話されているわけではないのである。そのことを、H1の最後の言葉が示している。つまり、「はい、M○ちゃん、おりこう」という場合の「おりこう」は、前述した同じ言葉とはその文脈が異なっている。前の言葉「おりこうだぞ」は、確かに、M○の排泄行為に対して発せられたと考えられる十分な状況があった。しかし、後者の「おりこう」は、むしろ、前回の「お

りこうだぞ」によってほめられた行為が、適切な一連の文脈の中で成立したことに對してほめている、というような意味をもつものである。いずれにしても、この保母のM○に對する「強化」は、典型的な文脈依存的表現であり、仮にそのほめ言葉に、頭を撫でるといった行為が伴ったとしても、それは、その言葉が、「強化」であることは、より明確になるかも知れないが、その言葉が、何に對する強化なのか、という点は、依然としてはっきりしないのである。すなわち、子供は、強化されるためには、その強化の文脈依存性を解釈しなければならないのである。大人は、子供に褒美を与えるのだが、それが褒美として機能するには、すでに、子供の方で、それが何に對する褒美なのかを解釈する能力を仮定しなければならない。すこし大きな子供になれば、褒美の対象を言葉で説明することができるが、この場合の説明も、文脈依存的表現でなされる。排泄訓練を受けている子供の場合は、それがほとんどできないので、ますます、適切な文脈での保母のおおげさな発話が必要になるのである。つまり、文脈依存性を、文脈依存的表現それ自体で示そうと努力しなければならない、という再帰性が存在するのである。

(2) H1からM○の排泄を聞いたH3の発話「出た！めずらしいー！」は、保母が、子供の適切な排泄が、偶発的なものであり、M○のそれは、まれなものとして認識されていたことを示している。逆に言えば、M○のこの場の排泄という行為が、いままでのM○の生活状況とてらし合わせて理解される、ということが示されているのである。特にここでは、適切な状況でのM○の排泄が、生理的なレベルでの偶発事であり、それ以上ではなく、M○が、その排泄の適切性を理解した、という意味を持たない事象である、と考えられている点が注目されるのである。つまり、保母は、単なる生理的現象としての排泄と、意味の共有された事象としての排泄を区別しているのである。だから、M○の適切な排泄をH1から聞いて、その事実を知っているのに、H3は、M○に、「M○ちゃん、出た」と改めて聞いている。あくまで、そういう問いによって、相互行為内でその意味を確認しようとする一定の傾向がここでもうかがえるわけである。また、H1がH3にM○の排泄について報告しているとういことそれ自体も見逃すわけにはいかない。これは、保母どうしでの、「利用可能な知識」の共有化を意味するものと考えられる。

(3) 水を流すレバーに對するH3とM○の行為は、具体物に對するの相互行為の典型である。水を流すレバーは、兩者にとって、共に接近可能な対象物であり、H3は、そのメカニズムを具体的に説明している。「じゃぼってやってちょうだい」という表現は、レバーがどんなふうな事象をよびおこすのかを記述している。さらに「きれいにね！」という表現を付け加えることで、その目的（あるいは意図）を説明しようとしている。M○は、しばらくレバーをまわそうと試みるが、うまくいかず、最後に結局H3がまわしてしまう。前述した、便器をめぐる子供の遊びに對する保母の意外な無関心さは、この場合でも言えることである。具体物に對する、子供の関わり方は、それが、危険である場合をのぞいて、

そのままにされる。一般に、目に見えるものに対する子供なりの安全な関わり方は承認される。これは、学習理論の例としてあげたスキナー箱での学習状況とは、異なった様態である。スキナー箱においては、その相互行為の安定性は、物理的装置によって保証されていたが、排泄訓練にかかわる物理的装置は、その物理性ゆえに重視されない。そういった物理的装置に対する関わり方は、別に子供が一人で遊んでいるうちにできてくる、むしろ技能（レバーをまわして水を出す、ペーパーでふく、等々）であり、そういった技能は、子供の身体的発達にも依存するので、保母－子供相互行為の中では、重視してもしかたがないのである。こういった技能には、便器にすわる、といった基本的なものも含まれている。こういう技能が、むしろ発達的に考えられているのであり、訓練の前提として、その発達を待つという態度が採られる。そのことを示す例を次に示す。

<データ 10-A-9>

(H2 が子供を抱いて来て)

H2: まだ、すわれないものね、

(子供は、またがないで上にすわってしまう)

H2: どうしたのHuくん、

(おいて行こうとするが)

こわいな、

Huくん、何で()

(あきらめて)

よし、あそんじゃうね、

(抱き上げて行ってしまう)

便器の上にすわってしまうと、いつ落ちるかわからない、という危険さゆえに、諦めて連れて行ってしまったが、そうでないなら、そのまま置いて行ってしまうところであった。Huは、訓練を始めたばかりで、なおかつ、この直前に、排泄してしまっただけであった。その場合でも、トイレやその他の具体物に慣れさせるために、わざわざ連れてくるのである。むしろ、物理的な対象物は、慣れさせるためのものであり、学習させるようなものではないのである。そういった具体物に対して関わっていく技能は、このように、保母が他の仕事をやっているあいだに子供が自分一人で習得していく、むしろ個人的な問題であり、訓練においては、その周辺に位置しているにすぎない。こういった技能に対する保母の態度は、相互行為において、「出たノ」としつこく聞く彼女達の態度とは全く対照的なのである。相互行為の過程で行われる学習においては、個人的な技能が問題になる学習課題は、むしろ、保母－子供相互行為の隙間に押し込まれるのである。

さて、M○の適切な反応例に対する分析を行ったが、この例においては、まだ、M○が、言語的に自分の排泄行為を客観化していない。この客観化は、排泄訓練の過程での一つの中心的な現象だが、その例を次に分析していこうと思う。

<データ10-A-10>

(M○を連れてきて)

H3: はい、おすわりして下さい、

M○: (すわったとたんに) 出た、

(下りようとする)

H3: 出てない、まだ出てない、ね、

(M○をまたすわらせて)

M○: (排泄、それを自分で見ている)

H3: あっ、出た、(終わるまで待つて)

出たノ

M○: 出た

H3: (ペーパーをとって、M○のおしりをふく)

はい、はい、じゃーって、ながしてちょうだい()

(M○はレバーをがたがたやる)

H3: (ぶつぶつと) こわれちゃうな、

(自分で水を流す)

(M○は足ばやに行ってしまう。H3はその後をついていく)

M○の最初の「出た」という発話は、興味深い。M○は、その言葉を発して、すぐおりて行こうとしている。これは、M○が、「出た」という発話がどういう状況で発せられるものであるのか、という点について、ある認識を持っていることを示している。この場合、保母によって、不適切なものとして、受け入れられていないが、「出た」という音声的な行為が、その他の音声外の行為との関係で発せられている、という点については、理解されはじめているとすることができる。この発話に対する保母の反応「出てない、まだ出てない」は、M○の「出た」という発話を、状況の要約として扱った結果として出てくるものである。保母は、「出た」という発話に対して、「違うでしょう」とか「まだだめ」とか「いけません」といった、行為を禁止する発話を行わない。「出た」というM○の要約的な発話に対して、「まだ出てない」という、これもまた要約的な発話で反応している。保母にとってみれば、M○が、この発話の段階で、ただ「出た」という発声をすれば、トイレから出ていける、という機械的な認識しか持っていないことは、おそらく知っていよ

うし、ビデオカメラを見ている筆者にも、そういう印象を与えている。M₀は、すわったとたんに、すぐ「出た」と言って下りようとしたのである。訓練が、単に、トイレという適切な場所での生理的現象の制御にのみ、その目的をおいているのなら、M₀のこの行為は、単純に禁じられるか、無視されるかするであろう。しかし、保母は、出ていこうとするM₀を引き止めながら、なぜ行ってはいけないのかを、M₀の「出た」という発話に対応させた発話「出てない、まだ出てない」で、説明しているのである。いままで保母は、子供に対して、「出たノ」という問いを発し続けており、子供はその「出た」という発話を、様々な状況でまねるようになる。すると、それに対する保母の反応が、今度は、その子供の発話「出た」に影響される。前述したように、保母は、子供が相互行為を行う行わないにかかわらず、子供との解釈的相互行為を継続させ、適切な状況の出現を待つのであるが、一度、子供が、相互行為に、このように言語的に入ってくると、ただちに、互いの発話が、相手の発話に影響されるという、会話の基本的構造が作られるのである。子供の発話が、この例のM₀の最初の発話「出た」のように、機械的なものであっても、それを、普通の要約行為として扱うのである。この構造の維持が、この例では、M₀の次の「出た」という適切な発話を生んでいる。ここでは、二人の人物による会話の基本的規則に「出たノ」—「出た」という、「問い」—「答え」関係が成立している。これは、言い方を変えるなら、Schutzの言う、「動機の相互性」の原初的形態の萌芽を示しているとも考えられるであろう。

子供が、排泄訓練の過程において、そこで何が起きたのか、に関する要約を求められるのは、こうした、社会的相互行為の基本構造 (turn-taking) の中でなのである。しかし、保母達は、子供達に対して、こういったturn-taking を意識的に要求しているわけではない。むしろ、彼女達の仕事上の要求から自然に生ずるものである。この例においては、「出たノ」というH₃の発話は、M₀が、排泄し終わったのかどうかを確認して、次の手順である、ペーパーでふく、という仕事に移ろうとする必要から生まれてきているのである。こういうふうに、保母達の、実際上の必要の結果として、常に、解釈的相互行為が維持されるのであり、実際上の必要の結果として、子供に対する「要約の努力」が要求されるのであり、実際上の必要の結果として、保母—子供間のturn-taking が成立するのである。こういった、実際上の必要は、適正な発話や、具体物の適切な使用を生むだけではない。前述したように、たとえば、出口のところでの子供の発話「出た」に対して、実際の排泄がなくとも、それを受け入れたりする保母の行為や、次の例のように、実際の排泄がないのに、レバーで水を流す行為を、「終了」の行為として利用するといったことが起こるのである。

<データ 10-A-11>

(Fを連れてきて)

H 2 : はい、おしっこ、よし、おすわりして、よいしょ

(Fは自分ですわる、H 2は行ってしまふ。Fはあちこち歩きまわる)

(しばらくして、またすわる。手を振り回して、ぶつぶつ言う)

(H 2が他の子をつれてまたやってきて、その子をすわらせるために、Fをおろして
れていこうとするが、Fはまたすわってしまう)

H 2 : おすわりしたいの、まいったね、これは、

(Fの後ろで立って待っている)

(Fが、自分でレバーをまわして水を流したので)

H 2 : はい、おしまい!

(Fを抱き上げて、おろしてしまう。他の子をすわらせてから、Fを連れていく)

ここでは、水を流すレバーという具体物が、その主観的な意図とは異なる文脈で利用されている。H 2は、この状況では、Fの、この場での排泄を期待していないようである。むしろ、このように保母たちのその「急場の事情に従属して」訓練が進行していくことの方が著しい。しかし、その急場の事情に対処していくには、子供はどうあれ、そして、むしろ、訓練過程における子供の生理的状態は、偶発的であるので、それに対する保母の日常的な予想に基づいて、子供に対する解釈的な関わり方をして行くことが絶対に必要なのである。この意味で、保母の子供に対する関わり方、子供の行為という、文脈依存的行為の解釈の仕方、「出た／出ない／」といった文脈依存的表現の使用の仕方は、秩序だっているのである。このように、保母達の、子供との社会的相互行為の、仕事上必然的な、秩序だった、進行していく達成 (on-going accomplishment) とその維持ということが、子供の (この場合、排泄訓練という) 社会化の過程での、子供が参加していく「社会的世界」の形式なのである。

<補足データ(2)>

1. テスト実施場面のデータ

T: さあ、それではね、ちょっとね、先生がお話しすることを聞いて。土曜日にね、先生がいなくてね、みんなお勉強したでしょ、それは練習なの。いいね、だから、先生がいまからやることもだまってやりましょう。土曜日にやったのは、それ、練習。今度は、練習ではありません。今度は、できた人は、おまるをつけて100点で書きます。100点もらった人はえらいの。ね、100点もらった人はえらいんだよ。さあ、いいですか。こないだのはね、() さあ、そこへえんぴつを出して下さい。こんどは練習じゃない。今度はまるをつけて100点で書きます。() さあ、えんぴつと()を出して下さい。もう一度言うよ。いいですか。さあ、だまってやれる人、手をあげて。さあ、いまからテストだからだまってやるの。なんにも言わない。() さあ、じゃ、これから・・・

《テストをわたす》

T: もらったらおなまえを書いて、番号も書いて。さあ、だれが100点もらえるかな・・・あまったら下さい、あまったら下さい。ちゃんとおなまえ書いて・・・

T: はい、ありますよ。さあ、じゃおなまえ書いて。じゃ、先にね、先生が言いますから、よくきいて下さい。「どちらが多い」というから、きんぎょと下のふぐをくらべて多い方をそめます。今度は、みかんとりんごをくらべて、多い方をそめます。だまってなさい！それからあとは、こんどは、花とはっぱをくらべて、多い方にそめます。そうして、もうひとつやって下さい。ほら、もうひとつ、いいですか、それは、それはね、ほら、いい／見ましょう。ここへ書きましょう。ほら、この、きんぎょなら、きんぎょのいちばんせんとう、ふぐならふぐのいちばんせんとう、みかんはみかんのいちばんまえのところ、りんごはここがいちばんまえ。そのところに、きんぎょがいくつって、ここに書いてね。数をかくの。ふぐがいくつ、みかんがいくつ、りんごがいくつ、して、それから、もうひとつ、こっちみましよう、ほら、こんどは、ここにお花があります。あるでしょ、お花のところのわきへ、い

くつ、お花はいくつって書いて下さい。ここにはっぱがあります。はっぱのこのわきのところに、Hくん、みてないから書けないよな、どこに書いていいか。はっぱのこのわきへ、はっぱはいくつって、ここへ数字を書いて、花の数字は花のわきへ、ここへ書く。わかった人ノはい、じゃやりましょう。となりの人のを見てはいけませんよ。

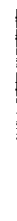


T:じゃ、そめましょう。もう名まえみんな書きちゃったよ。さあ、あしたね、それはね、テスト、おまるをつけて返してあげる。さあ、100点はだれでしょう!



《見回る》

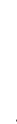
T:さあ、できたらね、あの一、となりの人に見られないようにね、よい子ノートでかくしてちょうだい。ほら、見てちょうだい。ここ、ここに数字を書くでしょ。ここに、ずっと数字をかいたらば、見られないようによい子ノートでかくして下さい。よい子ノート、上にのせておけばいいのよね。そう、ほら、のせておけば見えないでしょ。ほら、見てごらん、ほら、見てごらん、見てごらん、ほら、こうやってみる。見えないでしょ。書いた数字……はい……



《黒板を消す》

《見回る》

T:あら、見ないで下さい。



T:できた人もってらっしゃい。(そう、少ない方にも多いほうにも全部)



《見回りながら質問に答える》

T: 少ない方は、そめなくていいの・・・ね・・・多い方にそめる。
はやくしなさい

《見回る》

T: これどっちが多いのノこれとこれをくらべて多い方をそめるの。両方そめちゃだめよ。

T: 花とはっぱをくらべて多い方をぬります。もう一度言うよ。花とはっぱの数をくらべて多い方をぬります。多くない方はぬりません。

T: さあ、できた人はね、できた人はよい子ノートだして書いて下さい。

《できた子が用紙を先生に出しに来る。
よい子ノートで自習をはじめる》

T: まだテストできない人、できない人何人いるかなノ

《チャイム》

2. テスト返却場面のデータ

T: さっ、じゃ名まえよびますよ。おうちへもってってね、おかあさんに見せなさい。

《3》あのね、わるい点数でもね、いっしょうけんめいやったんだから、あとでなおすの、ね、そうね、そして、あとでね、正しいこたえ（ ）
こんどがんばればいいのよ、ね、はい、じゃおなまえいわれた人、おおきな声で返事して来て下さい。

《テストを一人一人に返す》

T : さあ、それでは、それね、おかあさんにね、（ ）
くださいね

S : ハーイ

T : さあ、100 点の人

S : (ほとんど全員) ハーイ

T : はい、よかったね、うれしい人

S : (ほとんど全員) ハーイ

T : はい (よかったね) 100 点じゃなかった人、あとでね、あした、おうちでなおしてくれば、100 点あげます。いいね、あしたおうちでなおしてきてね、100 点あげます。どうしてまちがったかわかるね () わかんない人、ききにいらっしやい、わかんない人、どうしてまちがえたか、聞きにきて下さい。いま教えますからききにきてください。だから、まちがった人ね、どうしてまちがったかわかんない人ききにきて下さい。ききにこなくてもわかりますか、なおせない人ききにおいで、はやく。《15》

はい、じゃね、ほら、みましよう。あした、だれも、100 点のひとも、100 点じゃない人も、あしたもってきます。よく、ここへ、ほら、このしかくいのあるでしょ。これ、ここへね、はんこおして下さい。ここですよ、ほら、ここです。自分の家のはんこおしてくるの。

() ないひとは、

T : はんこないおうちはどこにもありません。ここへはんこおしてきて。

S : (全員) ハーイ

T : わかった、() あの、なおしかたわかんない人おしえてあげるからおいて

《15》

T : はい、じゃ、おはなしやめる。はい、100 点じゃない人、ちょっと立ってごらん。100 点じゃない人、はい、() 子さん、どうしてなおせばいいの、

はい、Yくん、どこなおせばいいの／わかんない／じゃ、いらっしやい、おしえてあげるから、

《一人一人確かめる。わからないので、
立った子がみんな呼ばれる》

T：《子供を席に返して》はい、じゃこっちみましょう。さあー、じゃ、手ひざの上、手ひざの上、さあ目をあげて、《5》Kくん！先生の顔みてるかな、Oくん！まだ見てない人いるものね。《5》あのね、一年生になってね、はじめてテストやったの、ね、はじめてテストやったの《チャイム》それでね、テストのときのおはなしするからよく聞いて。これからときどきテストをやります。いいね、だからきょう100点とれなかった人は、このつき100点とるし、きょう100点とってもし、先生のおはなしをきいてないと、きょう100点とった人も、今度は、だめー、いつも100点とるには、どうしたら100点とれると思う／《手をあげさせる》これから100点とるにはどうしたらいいと思う／さあーじゃRくんにききましょう

R：ハイ、先生の話しをよくきく。

《先生が手をたたく》

《それをまねて、みんなが拍手する》

T：先生のおはなしをきいていけば、Kくん！100点になっちゃうのね。さあ、先生のおはなしをきいて、よくおべんきょうします、ね、で、やるときも、よーくあわてないで、よーく見てからやるの、ね、はい、じゃそれをれんらく鞆の中のポケットにいれましょう、はい、おって入れましょう、はい、・・・・

<補足データ〔3〕>

<データ13-A-1>

〔親へのインタビュー〕

R：どういふもんだと思われまスカ、偏差値といふのは。

M：ええ、あの一、いままでは、あのその偏差値なんか聞いたことない時には、
点数がまあまあの90点とかだったら、ああいい、ああいい、のかなあなんて、
思っていたんですけども、

R：うん、

M：ただ平均点が80点の場合、90点でたいしてねえノ

R：うんうん、

M：やはり、偏差値っていふのは、私なんか成績みるのにはいいんじゃないかと思
いますけど、

〔生徒へのインタビュー〕

R：えーと、あなたは偏差値ってのはどういふもんだと思ひまスカ、

S：とにかく、全体の中での平均でどれくらい自分が上にいるか、

R：うん、

S：下にいるか、

R：うんうん、

S：ってことがよくわかる、

<データ13-A-2>

〔親へのインタビュー〕

R：偏差値っていふのはどういふもんだと思われまスカノ

M：そうですねー、はっきりわかんないですけど、

R：ええ、

M：偏差値によ、学校によつて、あの一、偏差値が高い学校と低い学校って、

R：うん、

M：それは、入試の時の一、あれだと思いますけど、

〔生徒へのインタビュー〕

R：じゃ、偏差値っていうのは、どんなもんだと思いますか、今、

S：やっぱりあの、わかってるような、わかってないような、何か、3年間やってても

R：うん、

S：特別あんまり気にしないって、偏差値を気にしたのは、やっぱり3年になってからで、それまではあんま高校のことなんか考えなかったから、偏差値なんか、全然気にしなくて、で、偏差値っていうのは、なんとなく、ばかにむずかしいな、なんとなく、でも、んー、

R：偏差値っていうのはむずかしいノ

S：うん、むずかしいなあ、

<データ13-A-3>

〔親へのインタビュー〕

R：偏差値とはどういうもんだとお思いになりますか、

M：うーんやっぱり一成績の段階でこう分けられるっていうことしか、あたしにはわかりませんが、

〔生徒へのインタビュー〕

R：偏差値ってどういうもんだと思いますか、

S：《3》

R：え、いやまあ、だから、自分で、あ、偏差値ってこんなもんだって思うだけでいいんだけどね、

S：学校の、

R：うん、

S：段階決めるっていうか、その、

R：うん、

S：何ていうかな、その、平均点を出して、

R：うん、

S：何か、《2》その学校をどのくらいではいれるかって、そういうこと・・・

[親へのインタビュー]

R：どういふもんだとお思ひになりますか、

F：あんまり、こう、すべて偏差値偏差値ってのはね、私は、いい言葉じゃないと思ひますがね、

[生徒へのインタビュー]

R：どういふもんだかわかりますか、

S：自分のあの、成績の、程度っていうか、

R：うん、

S：そういうもんだから、

R：うん、

S：悪くはないと、

[親へのインタビュー]

R：偏差値っていうのはどういふもんだと思ひますか、

M：あんまりよくわからないうんですけど、

R：うーん、

M：点数、こう成績、学校あれランクづけするんでしょうか、

R：うん、

M：学校ランクづけして、その、大体、この点数、この位の、あれ、点数、あつし、ついであれ、合計点みたいにとっちゃうんですよね、

R：うん、うん、

M：平均点ですかあ、

R：うん、

M：それで、こうあの、ランクづけした学校にその点数とあわせるような、

R：うん、うん、

M：ついで、そういうふうにとっちゃうんですけど、

〔生徒へのインタビュー〕

R：偏差値というのは、どういうものだと思いますか、

S：《5》偏差値、そんなの考えたことない。

<データ13-A-6>

〔親へのインタビュー〕

R：どんなもんだと思われませんか、

M：全然わからないですねわたしは、

R：あそうですか、

M：ええ、

R：あのふだんの、

M：わたし信用、信用してないっていったらおかしいけれどわたし、

R：うん、

M：無視してます、

〔生徒へのインタビュー〕

R：で、偏差値というのは、あの、どういうもんだと思いますか、

S：ん、いや、平均から、自分の、(.hhh) んと、上下つうか、

R：《鼻をすする音》

S：平均より上か下かつうの、見れる《3》

<データ13-A-7>

〔親へのインタビュー〕

R：偏差値っていうのはどういうもんだと思いますか、

M：偏差値ですか、

R：はい、あの、偏差値というものですけれども《12》漠然としてでも結構ですので

M：そうですね、

R：普通の学校のテストとどのように違うと、違うと思いますか？

テストの点数ですね、ただの学校の点数のテストと、テストの点数と、偏差値の点数とは違うと思うんですが、

M：そうですねー偏差値も出るテストの方がむつかしいでしょうね、

〔生徒へのインタビュー〕

R：で、偏差値ってどういうもんだか知ってる？

S：えーと、

R：うん、

S：えーと、平均で・・・

R：うん、いや、うん、あ、知ってる範囲でいいよ、そんな、うん、きちんとした説明出来るってことじゃないんだからさ、うん、

S：えーと、最低が25で、

R：うん、

S：最高が75で、

R：うん、

S：真中が50ぐらいで、

R：うん、

S：50ぐらいが・・・

R：ああ、ああ、そういうふうにあらわすもんだってことね、

<データ13-A-8>

〔親へのインタビュー〕

R：どういうものだと思いにになりますか、そのー、お思いになってるところで結構でございすけども、

F：偏差値ですか《3》うーん、あの、平均なんか、あれですかね、点数の、レベルかなんか《5》なっているのかなあれよくわかんない・・・《笑う》

〔生徒へのインタビュー〕

R：それでー、偏差値っていうのはだいたいどういうもんだと思いますか、

S：まあ、自分の実力を、まあ、表示してるっていうか《笑い》

R :

(
表示する、うん、

<データ13-A-9>

(親へのインタビュー)

R : 偏差値っていう言葉は知っておりますノ

M : ちょっと・・・ わかんないんですけど、はい、

()

R : わかりません、 はい、

すみません、じゃ、えっとー、あのー、聞いたこともありませんか、そういう言葉

M : えー、ちょっとー

(生徒へのインタビュー)

R : えー、K君の考えてることでいいんだけども、偏差値とはどういうものだと思います、

S : えーんー、みんなー、成績の《3》成績のなんだろうな、なっついたらいいのかなー《3》えーと、成績の《4》自分でやったぶんだけの成績がそれに出てくるんじゃないかと、

<データ13-A-10>

(親へのインタビュー)

R : 今は、どういうものだと・・・ 《笑い》

M : 偏差値によって、学校が変わるってことですよねノ

R : ああ、

M : いくついくつ取ってればあの学校になる、とかいって、

R : うーん、

M : 学校を決める、めやすになるみたいです、偏差値、でー、

(生徒へのインタビュー)

R : で、偏差値ってどういうものか知ってますか、

S: だいたい、

R: うん、どういの、説明してくれる、《2》ま、知ってる範囲でいいけどさ、

S: いろいろあるっす、忘れちゃった、

R: ああ、

S: だいたい、真中が50として、

R: (ああ、ええ、)

S: 平均が、平均に、あとは、何か、平均偏差っていうので、何か足すの《笑い》

R: ああ、なるほどね、

<データ13-A-11>

[親へのインタビュー]

R: でー、それで偏差値っていうのはどういうものだとその時思われましたノ

《5》

R: いや、あくまで、そのー、偏差値っていうのはこういうものであるみたいな感じで

M: ただ、ふつうの、あの、その、(.hhh)

R: ええ、

M: 学校の、

R: ええ、

M: 線じゃないですか、いちおうの、

R: あーあーあー

M: 入る時の、《笑い》

[生徒へのインタビュー]

R: どういうもんだと思いますか、偏差値ってのは、

S: 《2》便利なものじゃないスか、一応平均っていうものがだいたいわかるから、

R: 平均、んー

S: 50がだいたい平均でしょノ

R: 何ノ

S: 偏差値が50が

R: 50がね、んー、

<データ13-A-12>

〔親へのインタビュー〕

R: あの、偏差値って言葉御存知ですか、知ってますか、偏差値って、聞いたことないですか、

M: 聞いたことない、

〔生徒へのインタビュー〕

R: 今さ、どんなもんだと思ってますかノそんな偏差値ってのはどんなもんだと思うノ

S: 偏差値ィー

R: ん、

S: ない方がいい、

R: ない方がいいノ(どう)、んー、ない方がいいけどさ、どんなもんだって= 言われたらさ、

S: (どうなもんノ)

R: こんなもんだっての無いノ

S: (.hhh) こんなもんでいう ()

R: ないか、ただヤダっていう感じノ

S: (んー)

<データ13-A-13>

〔親へのインタビュー〕

R: 偏差値という言葉ありますねえ、あの御存知ですか、

M: あまりむずかしいことわかりません、

R: きいたことはございませんか、

M: 《12》

R: おぼえがございませんか、はい、

いいです、いいです、

()

(・・・しいこと・・・)

〔生徒へのインタビュー〕

R: 偏差値ってどういうものだと思いますノ自分で、

S: やっぱりどこの高校行っても一なに、使われるっていうかー《3》 =

(((

R: うん、 うん、 うん、

S: どこの高校に行くにしてもー《3》なんていうのかな、

R: うん、いや、まあ別にその、難しいことじゃなくて、偏差値っていう言葉でね、
うん、自分はどういうふうを受け止めてるかってことなんだけど、うん、

S: 《5》どこの高校に行っても使われるのかな、わかんない、

(

R: ふーん、うんうん、あのー

<データ13-A-14>

[親へのインタビュー]

R: 偏差値というのはどういうもんだと思いますか?

F: 《3》一口にーどうーいうーもんだぁ《1》まあぁ《1》あのーんーいわゆるその
ー《1》まあI県だらI県内で、中3生の中でどのくらいの位置にいるかと《1》
いうのを見るためだと思うんですけども《2》まぁ、私自身よくわかんないんで
すけれども、

[生徒へのインタビュー]

R: で、今ね、偏差値ってのは、どういうものかってのは、知ってる? どういうもの?

S: 平均点を、

R: うん、

S: 50として、

R: うん、

S: 最高が75ぐらい、

R: うん、

S: 最低が25ぐらい、

R: うん、

<データ13-A-15>

[親へのインタビュー]

R: 偏差値ってというのは《1》どういうもんか《2》と思いますかノ

《14》

R: 見当つきませんノ《8》

{

M: ええ、

[生徒へのインタビュー]

R: あのー、偏差値ってのは、どういうもんだと、Hさんは思いますかノ

S: () どころへんに、いま、いるか、とか、どの位(ところに)、普通が50
で、それからどうなってるかって(いうような)ことを、

<データ13-A-16>

[親へのインタビュー]

R: あの、偏差値ってというのはどういうふうなもんだと、思っておられますかノ

F: うーん、やっぱり一学校の力関係っていう形、ひとことでいえばそんな感じだと思
いますけどね、

R: 力関係っていいますと、

{

F: ええ、

F: やはり一レベルっていいますか、

R: はははあ、

F: ええ、そういうふうにはわたしは思っています、

R: あーそうですか、

F: はい、

R: 学校のレベルをあらわすと、

F: ええ、

[生徒へのインタビュー]

R: で、偏差値とはどういうものだと思いますか、

S: 《2》自分の成績を知るためにいちばんいい、

<データ13-A-17>

〔親へのインタビュー〕

(データなし)

〔生徒へのインタビュー〕

R: えーと、あなたはね、偏差値っていうのをどんなもんだと思いますか、

S: やっぱり、んと、得点だけではわからない自分の力がわかるから、平均点で、

R: うん、

S: やっぱりみんなと比べられるから、いいと思う、

R: うん、

<データ13-A-18>

〔親へのインタビュー〕

R: ま、漠然としていて結構ですけれどもどういうもんだとお思いでしょうか、

F: まー、あれなんでしょう、その一《5》例えば子供がある教科で80点とったとす、
しますね、すると《3》みんなも、その問題がやさしければ90点や100点の人
いっぱい出るわけですから、え、片方、もう一つの教科で30点しかとれなくても、
みんながやっぱり30点や40点ならば、その人の実力というものは、え、端に1
00点満点で考えるよりは、偏差値っていうもの一使う、偏差値っていうのは、そ
の人が全体の中でどの辺にいるんだらうっていうことを表す数字だと思うんで、ま
あ割合にその子の実力っていうものがよく出ているのかなーっていうふうに漠然と
思いますけどね、

〔生徒へのインタビュー〕

R: エット、T君自身は、偏差値ってのはどんなもんだと思ってますか、

S: 《2》点数とは違う、ん、あんましょくわかんないけど、

<データ13-A-19>

〔親へのインタビュー〕

R：ああ、そうですか、じゃ、あの、なんかよくわからないってことなんですけど、

M：ええ、なんかよく理解できないんです、私、子供からも説明うけて、あーっていうんですけどね、ま、そのとき、うっすら、そりゃわかってはいますが、でもちょっと、あんまり、どうでもいいなって思っています、

[生徒へのインタビュー]

R：えーとねー、O君なりに考えてることでもいいんだけどー、偏差値っていうのはどういうものだと思いますか、

S：《10》わかりません、

<データ13-A-20>

[親へのインタビュー]

R：あのー、偏差値ってのはどういうものだっていうふうに思いますか、

M：よくわかりません、 《笑い》前にも先生に説明はうけたと思いますけど＝

{

R： はあ、先生・・・あれわかりにくいですよ、

M：私ら、よくわからないんです、

[生徒へのインタビュー]

R：あ、内容はね、うーんと、どんなものだってわかったわけ、そのとき、

S：んーと、自分のー、全体の中の、

R：うん、

S：だから受験してる人の、

R：うん、

S：自分がどのくらいにいる、いるか、

R：あー自分がー、自分の位置、

S：はい、

<補足データ〔4〕>

M : K学園ってね、〔2〕

あれよ、今度はあれーよ、休んだからしょうがないけど、けがしたから、
〔5〕こんどのせ、え何番だったかしら、学年でね、180人中30番、
〔4〕そいでー、わりかしー、何て言うのノ、ま、平均よりー上ー、
はいつてるんだけど、希望どうりの学校にはー、もうひとつ心配だって、

F : ()

M : うんノ

F : そうなのノ

M : そう、そいでいまー今の成績だったらね、〔2〕1大の工学部か、
T大にはどうかなーなんて(言ってた)

F : 〔2〕んー、でも頑張ればいいんだよねノ

M : そう、だからあと1年あるから、頑張ればいいんだけどね、
はあー、そいで、できれば、S大ーがいいんじゃないかっ、て言うわけ、

F : 〔2〕ふーん、

M : んー、だからもうひと頑張りしないとちょっとね、〔2〕

難しいから来年はーは、あと1年あるから少し頑張ってくれって、
英語がーもうひとつ、〔2〕数学なんかはね、もう下にも張り出されたんだよね、
わりと、な、いい成績なのね、国語とねー、国語と英語がちょっとー、
落ちるのかな、ま、Wちゃんはそれでね、自分で頑張っていくんだらうけど、
〔5〕問題はS男ですが、

F : うん、

M : S男はね、

F : うん、全然だめだってノ

M : うんー、〔3〕そいでね、

F : うん、

M : S大っていうことだったでしょ、

F : うん、

M : でも、S大(N高校)もちょっとあぶない、このくらいじゃだめだって
言うわけ〔3〕どれくらいだめだって言うかね、〔2〕50点取ってないと
だめなのね、

F : うん、

M : 平均が、テスト業者の、

F: うん、

M: それで40点しかとれない《5》だからー、《2》

ちょっと無理だろうって言うの、

F: はー、《4》

M: そいでー《10》、そいでね、あそこを勧めるわけ、

先生は、K高《4》んでー、S大ーとー両方、

あたしはもう単願でいこうと思って、それしか考えていないって、言ったのね、

F: うん、

M: ま、県立は考えてなかったでしょう、

F: うん、

M: だから、うちーのあれとしては、もうーそこ1本で行く、この人にはそこ、

S大が向いてるからー、もうそれ1本でいこうと思ってずっとー、

やってきたから、どうにか、あのー（うかんないと）、であすこのことちょっと

よく聞いてみたんだけどね、ちょっとこれじゃー、受かったとしたってね、あのー、

英語なんかでこうついて行けないだろうって言うのね、

F: うーん、

M: そうなると、及第点がとれないと留年ってなったらね、

本人のためにも良くないから、だからー、K高考えてみたらどうかって言うの、

F: ()

M: それであそこもねー、昔と違って評判はいいっていうのよね、

で生活面は心配ないからね、S男の場合はね、

ただ勉強しないだけよね《3》はーんと、こうなるん、じゃないかとは

思ってたのね、勉強、日頃の勉強の、仕方が全然、《2》なってないから、

《2》のんきななんでも《6》でどうする、返事ちょっと2日ほど、二三日

待ってもらったら、《3》

F: ()

M: うん、《12》（困った）どうしますか、

M: だからね、《2》まあ、S大N高単願でって、いうことだったでしょ、

だけどそれはー、あれだ無理だったら、単願で両方受けてみればどうかって言うの

F: うん、

M: あの、K高と、N高と、

F: うん、

M: 両方、受けてみたらどうかって、言って

F: 《2》（それしかねーだか、）

M: 《5》それしかないよねー、

F: うん、

M: でS男、いつもこうだからねー、こっちがだめだったらどうかなるだろう、
なるだろうってずーっと思ってるわけよねーあの人は、なんとかなる、
なんとかなると思ってるわけねー、《3》

だからもー《5》なんともならないでしょうよねえ、

《4》S男にきいてみてー

F: (うんー)

M: 《5》それでいくか、

F: んましようがねーよそれしか、

(

M: しょうがないよ、そうね、県立、

考えるよりそっちの方がいいかねー、

F: (うん)

M: ねえー

F: (県立なんて絶対、うかんねーよ)

M: () そりゃ、そんな、程度落とせば、《3》

F: ま、S大には、()

M: そうねー《4》あの、あそこのね、学級をなんて言うのああいうの、
成績順に、であのー、クラス編成を、するわけ、だから結局ー、あの人、
S男、数学理科、理科なんかまあ、好きだから、《3》いいけど、
英語とかー、全然基礎から、できてないからね、全然ついていけないだろうって
先生言うの、今からやったってもう20日しかないの、試験までに、
20日ちょっとしか、《2》でーお兄ちゃんがね、《3》あと10点上げるのには、
あの自分の好きな理科をね、理科と数学を、もう集中的にやって、今から、ま、1
00点、とれるように、頑張っ、て、でそれで上げるほかないって言うわけよ、
《2》で面倒、少し見てやるって、お兄ちゃんが言うの、ね、
だからWちゃんだって、大変だけどー、自分の勉強もあるから、《2》で、
それで、やってもS大しか行かないっていう気で、勉強しなきゃー、
でしょう！

F: うんー

M: そうは言ったのね、さっき《7》学校はー、K高をすごく勤めるのね、
生活指導もいいしね、あのー就職がいいっていうのね、《2》
で大学にも行ってるらしいのね、そこの学校から、あそこの学校だけは

追跡調査が、あるんだって、そして報告してくんだって、
出身校に、《5》S男、呼びますか、

F:《3》うん、

M:《5》S男ちゃん、来てごらん、

《インターホンで話している》

S:《5》()

M:《5》ちょっとおりてきてごらん、

S:なんでー、

M:《2》おとうさんが話があるから、

S:《28》()

M:おとうさんにね、今、説明はしましたよ《3》はい、

F:なーんだーお前、(補欠の場合)、あれしないとよー、

お前S大N高ぐらい入らなければどうしようもねえべよー、あーノ

S:(うん)

F:うんじゃないよー、お前《32》少しぐらいお前英語の単語ぐらい
覚えとけよー、あーノ《2》えーノ

《12》

M:だって留年てのがあんのよー、高校は、義務教育じゃないんだから、

《5》入ってからも大変なんだよね、

《12》

F:なにー、英語、数学、国語か、《2》

M:英語、数学、国語、理科、社会よなノ《5》作文なんかあった、

S:()

M:お兄ちゃんの時、5教科よ、たぶん、5教科《5》

やっぱり点とんなきゃなんともなんないのよね、入るのにはね、

《5》自分でー、ここって決めたんだもの、《2》

それー頑張るとかなきゃ、ね、

《8》

F:英語、数学、理科、社会ノ

M:うん、

《30》

M:英語ーはあれな、数学はーいつもどれくらい、取ってるのノ

S:《4》60点、

M:60点《3》だいたい、そのへんを、上がったたり下がったりしてるわけノ

S: うん、

M: ものすごく悪い点もある、ないの、だいたい、60点前後、そして英語はもう一、
最悪でしょ、で、国語もでしょ、国語も点とれてないでしょ、《2》
漢字もあんた覚えようとしなないもの、《3》それから、理科は、理科はわりと
いい点、とってんの、

S: うん《3》

M: 社会もだめね、《2》で覚えようとか、努力することしないから、
ああゆう覚えようって、社会なんかは、覚えればいいんだもの、そういうものや
んないんだもん、ねえ《2》歴史でも年代でもね、やっぱり試験には
覚えとかなきゃよねー、

F: (ほんとだねー)

M: それを全然やらないの、《4》毎日、こつこつこつこつ積み重ねていかないと
いっぺんにはできないよねー、

F: で何一、試験はいつなんだよ一、

M: んん一ん、も、口が酸っぱくなるほど、いつも、言ってたの、
も一でも本人がやる気がないきは、どうしようもないのね、
毎日楽しくあそんでんだもん、《4》お兄ちゃんがやってる間くらい
一生懸命、一緒にやればいいのにな、(ひとり)遊んでんだもんね、
《3》自覚がないのよね、まだね、なんとなく、

《15》

間に合わなくなったでしょう、で、どうするの、あんたは、
今日先生から言われたことどう思った、自分で、どっちか選ぶ他ないよ、
どんなふうにしたかって、どう、する、

《8》

どうしたい、ゆってごらんよ、

《5》ねえ、通る通らないは別問題で、どういうふうにしたいか、
ちょっと言ってみて、《5》ん、どう、どう、

S: ()

M: なに、

S: どっちも受け ()

M: どっちも受けるの、それで、《3》どっちかひっかかった方に行こうっていうの、
《5》うん、本当はどっちに行きたいの、

S: 《5》 ()

M: ん、《2》S大、に行きたいの、でもこれじゃ行けそうにないから、どっちも受

けるということ／《5》でもいやーな、行きたくない学校行きたくないでしょう
《5》だから、がんばるときなさいっていったでしょうにねー《5》
でもそんなこと言ってもしょうがないから今から、20日でもなんでもいいから、
一所懸命がっばってみたら、それしかないよね／

F: うーん、

M: とりあえずこの難関を突破しなきゃでしょ、ねえ、まだまだ、
《2》いろいろあるよー、

F: 夜も寝ねーでやってみろよー、あーん／

{

M: この()一生懸命()

F: 《5》お前あしたから遊びなしだよー《3》えー／

《6》学校終わったらすぐ帰って来いよー《4》

M: やるだけやんなきゃー、悔い残るでしょう、《2》ねえ《3》

F: それで教科書やれ教科書をー、全部覚えろー、3年のよー《5》

もうー、英語はあきらめるよかあんめー

M: そう、全然、義務、基礎がわかってない、T先生にあんなにいろいろ、
やってもらったのにねー、あれ続けてやってないもんだからー、
全然わすれてて、覚えてないの塾で今やってるんだけど、

《2》(塾なんて) あんなのはやっぱ本人がやる気でなかったらどんなところ
行ってもだめなのよ《5》やーっぱり自分がやらなきゃしょうがないのよね、

《5》みんなそうやって苦労して受けるんだから、S男君ね／《10》

んー時間がないから、頑張んなさいよ、ね《10》

F: お前S大ぐらいはいらなければしょうがないよー／、もうおとうさんは
はずかしいよー、

M: はずかしいよりもー、自分が困るでしょう、将来《7》

ね、就職もないじゃ、どうしようもないでしょ《2》

自分が困るんだから、みんながああやって言っても《7》

ただねー、《3》高校、大学ってまだ先が長いんだから、まだ、頑張れば
いくらだって追いつくんだから、ねー／、身を入れなければだめよー、やっぱりー
ねー、《3》どうかなる、どうかなるって毎日すごしてたら、一生そんなふうにし
て過ごすようになるよ、S男君やーなことして、生活したくないでしょうに、
自分が好きな方にどんどん進んでいけば(いいのに)、それには、とりあえず、
高校ちゃん行き、学校通らなきゃしょうがないでしょ、ね、

《15》

F: 16日か、

M: ええ、《7》16日よね、16だか18だか、なんかそのへんよ、私立は、もう1月のうちに決まっちゃうんだもん《5》そして今日だいたい決定してね、書き込んで、出すのね、でも先生が今日になってそんな、あしただって返事が、困るもの、S大N高で大丈夫かなーと思ってたからね、だからちょっと、考える、この人も考えるーだろーから、考えさしてもらって、2日、ぐらいしたら出そうかな、《3》でもねー、落ちて、浪人もないからねー、

F: だから二つは受けとかないとなー

M: 高校で浪人なんかしたら、本当困るけど、本人のためにはさー、もうここと思ったらそこ1本でいく方がいいのかもわかんないけど、こんだどうなるまでずーっとやってたらこんな通りでいくもんねー、どこかでもう、苦勞して、頑張るって、思わないとあんだ、一生こんなふうになっていったらどうしようもないでしょう、そー甘くないのよねー、《2》やっぱりー《8》じゃあ、それでいいね、

F: うん、

《Sは泣いているようである》

M: 頑張んなさいね、本当よ、もうー、時間惜しんでね、一つでも頭に入れてこうと思わないと、県立より私立の方が範囲広いんで、どこからでるかわかんないよ、《3》だからー、いろんなことしてないとー、書けないよ、お兄ちゃんにわかんないところ聞きなさいね、S大に、受けて、あのいろいろ、テストとかも、そのお兄ちゃんちゃんとしておいてくれてたでしょう、ああいうのも早くから、少しずつ見てさ、やればいいのにー、あんだ何もしないんだもの、《3》じゃ、はい、早々頑張っといで、《3》何か着て、寒くないようにして、

文献

- Atkinson, J.M., "Sequencing and Shared Attentiveness To Court Proceedings", in Psathas, G.(ed.), 1979.
- Atkinson, J.M., "Public speaking and audience responses: some techniques for inviting applause", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), Structures of Social Action, (Cambridge University Press, 1984)
- Babcock, B.A., "Reflexivity: Definition and discriminations", Semiotica 30-1/2, 1980.
- Bates, E., Bretherton, I., Beeghly-Smith, M. & McNew, S., "Social Bases of Language Development: A Reassessment", Advances in Child Development and Behavior 16, 1982.
- Berger, P.L., 園田稔訳「聖なる天蓋」新曜社, 昭和54年。
- Berger, P.L. & Luckmann, T., The Social Construction of Reality, (Doubleday & Company, 1966), 山口節郎訳「日常世界の構成」新曜社, 昭和52年。
- Berger, P.L. & Pullberg, S., 山口節郎訳「物象化と意識の社会学的批判」「現象学研究」二号, 1974。
- Bittner, E., "The Concept of Organization", Social Research, vol.32, 1956. pp.239~255.
- Bittner, E., "Radicalism and the organization of radical movements", American Sociological Review 28, 1963.
- Bittner, E., "Police discretion in emergency apprehension of mentally ill persons", Social Problems 14, 1967.
- Bittner, E., "The police on Skid-Row : a study of peace keeping", American Sociological Review 32, 1967.
- Bittner, E., "Objectivity and Realism in Sociology", in Psathas, G.(ed.); 1973.
- Blum, A.F., "Theorizing", in Douglas, J.D.(ed.), 1970.
- Blum, A.F., "The corpus of knowledge as a normative order", in Young, M.F.D. (ed.), 1971.
- Blum, A.F. & McHugh, P., "The social ascription of motives", American Sociological Review 36, 1971.
- Blumenstiel, A.D., "The Sociology of Good Times", in Psathas, G.(ed.), 1973.
- Bottner, M. & Gunther, A., "An analytical outline of A Schutz's semiotics",

Semiotica 38-1/2, 1982.

- Bogdan, R. & Taylor, S., Introduction to Qualitative Research Methods, (John Wiley & Sons, 1975)
- Button, G. & Casey, N., "Generating topic: the use of topic initial elicitors", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Churchill, L., "Ethnomethodology and measurement", Social Forces 50, 1971.
- Cicourel, A.V., Method and Measurement in Sociology, (Free Press, 1964)
- Cicourel, A.V., The Social Organization of Juvenile Justice, (Wiley, 1968)
- Cicourel, A.V., Cognitive Sociology, (Penguin, 1973)
- Cicourel, A.V., "Interpretation and Summarization : Issues in the child's aquisition of social structure", in Glick, J. & Clarke-Stewart, K.A. (eds.), The Development of Social Understanding, (Gardner, 1978)
- Cicourel, A.V., "Language and Society: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Language Use", in Sozialwissenschaftliche Annalen, Band 2, 1978.
- Cicourel, A.V., "Three models of discourse", Discourse Process 3, (1980) pp.101 ~132.
- Cicourel, A.V., "The role of cognitive-linguistic concepts in understanding everyday social interactions", Annual Review of Sociology 7, 1981.
- Cicourel, A.V. & Kitsuse, J., The Educational Decision Makers, (Bobbs-Merrill, 1964)
- Cicourel, A.V. et.al., Language Use and School Performance, (Academic Press, 1974)
- Cook-Gumperz, J., "The Child as Practical Reasoner", in Sanches, M. & Blout, B.G. (eds.), Sociocultural Dimentions of Language Use, (Academic Press 1975)
- Coulter, J., "Beliefs and Practical Understanding", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- Coulter, J., The Social Conctruction of Mind, (Macmillan, 1979)
- Dallmayer, F.R., "Phenomonology and Marxism: A Salute to Enzo Paci", in Psathas, G. (ed.), 1973.
- Davidson, J., "Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Denzin, N.K., "Symbolic Interactionism and Ethnomethodology", in Douglas, J.D.

- (ed.), 1970.
- Denzin, N.K., Childhood Socialization, (Jossey-Bass, 1977)
- Douglas, J.D., The Social Meaning of Suicide, (Princeton University Press, 1967)
- Douglas, J.D., "Understanding Everyday Life", in Douglas, J.D.(ed.), 1970.
- Douglas, J.D.(ed.), Understanding Everyday Life, (Aldine, 1970)
- Dreizel, H.P.(ed.), Childhood and Socialization, (Macmillan, 1973)
- Drew, P., "Speaker's reportings in invitation sequences", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Durkheim, E., 宮島訳「社会学的方法の基準」岩波書店, 1978年。
- Elliot, H.C., "Similarities and Differences between Science and Common Sense", in Turner, R.(ed.), 1974.
- Garfinkel, H., "Conditions of successful degradation ceremonies", American Journal of Sociology 61, 1956.
- Garfinkel, H., "A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions", in Harvey, O.J.(ed.), Motivation and Social Interaction, (Ronald Press, 1963)
- Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1967)
- Garfinkel, H., "Remarks on ethnomethodology", in Gumpertz, J. & Hymes, D.(eds.), Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication, (Holt, Rinehart & Winston, 1972)
- Garfinkel, H., "The Origins of the Term 'Ethnomethodology'", in Turner, R.(ed.), 1974. chap.1.
- Garfinkel, H. & Sacks, H., "On Formal Structure of Practical Actions", in Mckinney, J.C. & Tiryakian, E.(eds.), Theoretical Sociology : Perspectives and Development, (Appleton-Century-Crofts, 1970)
- Giglioli, P.P.(ed.), Language and Social Context, (Penguin, 1972)
- Goodwin, C., "The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation", in Psathas, G.(ed.), 1979.
- Goodwin, C., Conversational Organization, (Academic Press, 1981)
- Goodwin, C., "Notes on story structure and the organization of participation", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Halliday, M.A.K., Language as Social Semiotic, (Edward Arnold, 1978)
- Handel, W., Ethnomethodology, (Prentice-Hall, 1982)

- Heath, C., "Talk and reciprocity: sequential organization in speech and body movement", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Heeren, J., "Alfred Schutz and the Sociology of Common-Sense Knowledge", in Douglas, J.D.(ed.), 1970.
- Heritage, J., Garfinkel and Ethnomethodology, (Polity Press, 1984)
- Heritage, J., "A change-of-state token and aspects of its sequential placement", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Heritage, J. & Watson, D.R., "Formulations as Conversational Objects", in Psathas, G.(ed.), 1979.
- Heritage, J. & Watson, D.R., "Aspects of the properties of formulations in natural conversations: Some instances analysed", Semiotica 30-3/4, 1980.
- Holmes, J., "Hello-Goodbye: An analysis of children's telephone conversation", Semiotica 37-1/2, 1981.
- Jefferson, G., "Side Sequences", in Sudnow, D.(ed.), 1972.
- Jefferson, G., "A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance Declination", in Psathas, G.(ed.), 1979.
- Jefferson, G., "On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Jefferson, G., "On the organization of laughter in talk about troubles", in Atkinson, J.M. & Heritage, J.(eds.), 1984.
- Jehenson, R., "A Phenomenological Approach to the Study of the Formal Organization", in Psathas, G.(ed.), 1973.
- Kitsuse, J. & Cicourel, A.V., "A note on the uses of official statistics", Social Problems 11, 1963.
- Knorr-Cetina, K. & Cicourel, A.V., Advances in Social Theory and Methodology, (Routledge and Kegan Paul, 1981)
- Labov, W., "Rules for Ritual Insults", in Sudnow, D.(ed.), 1972.
- Leiter, K., "Teachers' Use of Background Knowledge to Interpret Test Scores", Sociology of Education 49, 1976.
- Leiter, K., A Primer on Ethnomethodology, (Oxford University Press, 1980)
- Mackey, R.W., "Conceptions of children and Models of Socialization", in Turner, R.(ed.), 1974, chap.15.
- Manning, P.K., "Talking and Becoming : A View of Organizational Socialization"

- in Douglas, J.D. (ed.), 1970.
- Manning, P.K. & Fabrega, Jr., H., "The Experience of Self and Body: Health and Illness in the Chiapas Highlands", in Psathas, G. (ed.), 1973.
- McHoul, A.W., "Hermeneutic and ethnomethodological formulations of conversational and textual talk", Semiotica 38-1/2, 1982.
- McHugh, P., Defining the Situation, (Bobbs-Merrill, 1968)
- McHugh, P., "On the Failure of Positivism", in Douglas, J.D. (ed.), 1970.
- McHugh, P., "A common-sense perception of deviance", in Dreitzel, H.P. (ed.), Recent Sociology, (Aldine Press, 1970)
- McTear, M., Children's Conversation, (Basil Blackwell, 1985)
- Mead, G.H., Mind, Self and Society, (University of Chicago Press, 1934),
稲葉三千男他訳『精神・自我・社会』青木書店, 1973.
- Mehan, H., "Assessing Children's School Performance", in Dreizel, H.P. (ed.) 1973.
- Mehan, H., Learning Lessons, (Harvard University Press, 1979)
- Mehan, H., "Language and Schooling", Sociology of Education 57, 1984.
- Mehan, H. & Wood, H., The Reality of Ethnomethodology, (John Wiley & Sons, 1975)
- Mehan, H. & Griffin, P., "Socialization: The View from Classroom Interaction" Sociological Inquiry 50, No.3-4, 1980.
- Mehan, H., Hertweck, A., Combs, S.E. & Flynn, P.J., "Teachers' Interpretations of Students' Behavior", in Wilkinson, L.C. (ed.), 1982.
- Moerman, M., "A Little knowledge", in Tyler, S. (ed.), Cognitive Anthropology, (Holt, Rinehart & Winston, 1969)
- Moerman, M., "Analysis of Lue Conversation: Providing Accounts, Finding Breaches, and Taking Sides", in Sudnow, D. (ed.), 1972.
- Moerman, M., "Accomplishing Ethnicity", in Turner, R. (ed.), 1974.
大橋力他『情緒ロボットの世界』講談社, 昭和60年。
- O'Neill, J., "Embodiment and Child Development: A Phenomenological Approach", in Dreizel, H.P. (ed.), 1973.
- O'Neill, J., "On Simmel's 'Sociological Apriorities'", in Psathas, G. (ed.), 1973.
- Parsons, T., The Structure of Social Action, (Free Press, 1949)
- Parsons, T., The Social System, (Free Press, 1951)

- Parsons, T., Social Structure and Personality, (The Free Press, 1964)
- Parsons, T. et.al., Toward a General Theory of Action, (Harvard University Press, 1954)
- Parsons, T. & Bales, S.F., Family : Socialization and Interaction Process, (Routledge and Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳『核家族と子供の社会化』黎明書房, 昭和45年。
- Pollner, M., "Sociological and Common-Sense Models of Labeling Process", in Turner, R. (ed.), 1974.
- Pollner, M., "Explicative Transactions: Making and Managing Meaning in Traffic Court", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- Pomerantz, A., "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Pomerantz, A., "Pursuing a response", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Psathas, G., "Ethnomethods and Phenomenology", Social Research 35, 1963.
- Psathas, G., "Organizational Features of Direction Maps", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- Psathas, G. (ed.), Phenomenological Sociology, (John Wiley & Sons, 1973)
- Psathas, G. (ed.), Everyday Language : Studies in Ethnomethodology, (Irvington Publishers, 1979)
- Psathas, G. & Waksler, F.C., "Essential Features of Face-to-face Interaction", in Psathas, G. (ed.), 1973.
- Rafky, D.H., "Phenomenology and Socialization: Some Comments on Assumptions Underlying Socialization Theory", in Dreizel, H.P. (ed.), 1973.
- Rogers, M.F., Sociology, ethnomethodology and experience, (Cambridge University Press, 1983)
- Ryave, A.L. & Schenkein, J.N., "Notes on the Art of Walking", in Turner, R. (ed.), 1974.
- Sacks, H., "Sociological Description", Berkeley Journal of Sociology 8, 1963.
- Sacks, H., "The search for help: no one to turn to", in Shneidman, E.S. (ed.), Essays in Self-Destruction, (Science House Inc., 1967)
- Sacks, H., "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology", in Sudnow, D. (ed.), 1972.

- Sacks, H., "Notes on Police Assessment of Moral Character", in Sudnow, D. (ed.), 1972.
- Sacks, H., "An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation", in Bauman, R. & Sherzer, J. (eds.), Explorations in the Ethnography of Speaking, (Cambridge University Press, 1974)
- Sacks, H., "On the Analysability of Stories by Children", in Turner, R. (ed.) 1974.
- Sacks, H., "Everyone Has To Lie", in Blout, B. & Sanchez, R. (eds.), Ritual, Reality, and Innovation in Language Use, (Academic Press, 1975)
- Sacks, H., "Some Technical Considerations of a Dirty Joke", in Schenkein, J. (ed.), Studies in the Organization of Conversational Interaction, (Academic Press, 1978)
- Sacks, H., "Hotrodder: A Revolutionary Category", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- Sacks, H., "Notes on methodology", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Sacks, H., "On doing 'being ordinary'", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G., "A simplest systematics for organization of turn-taking in conversation", Language 50, (1974) pp.696~735.
- Sacks, H. & Schegloff, E.A., "Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- 佐藤カツコ「家族における子どもの社会化に関する一考察——べールズの相互作用分析による親子関係の分析——」『教育社会学研究』第25集、東洋館、1970年。
- Schroder, W.W., "On Owing Knowledge", in Turner, R. (ed.), 1974.
- Schegloff, E.A., "Sequencing in conversational openings", American Anthropologist 70, 1968.
- Schegloff, E.A., "Notes on a Conversational Practice: Formulating Place", in Sudnow, D. (ed.), 1972.
- Schegloff, E.A., "Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- Schegloff, E.A., "On some questions and ambiguities in conversation", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.

- Schegloff, E.A., "On some gesture's relation to talk", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.), 1984.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H., "Opening Up Closings", in Turner, R. (ed.), 1974.
- Schenkein, J., "Towards an analysis of natural conversation and the sense of 'heheh'", Semiotica 6, 1972, pp.344 ~77.
- Schenkein, J., "The Radio Raiders Story", in Psathas, G. (ed.), 1979.
- Schutz, A., 佐藤訳「社会的世界の意味構成」木鐸社, 1982年。
- Schutz, A., Collected Papers, vol.1, (Martinus Nijhoff, 1973), 渡部光他訳「社会的現実の問題 (I) ~ (II)」マルジュ社, 1983~1985年。
- Schutz, A. & Luckmann, T., The Structure of Life-World, (Heinemann, 1974)
- Scott, M.B. & Lyman, S.M., "Accounts", American Sociological Review 33, 1968.
- Skinner, B.F., Verbal Behavior, (Appleton-Century-Crofts, 1957)
- Smith, D., "Theorizing as Ideology", in Turner, R. (ed.), 1974.
- Speier, M., "The Everyday World of the Child", in Douglas, J.D. (ed.), 1970.
- Speier, M., "Some Conversational Problems for Interactional Analysis", in Sudnow, D. (ed.), 1972.
- Spiegelberg, H., "On the Right to Say 'We': A Linguistic and Phenomenological Analysis", in Psathas, G. (ed.), 1973.
- Spordel, W.M. (ed.), 加藤訳「社会理論の構成」木鐸社, 1980年。
- Stoddart, K., "Pinched : Notes on the Ethnographer's Location of Argot", in Turner, R. (ed.), 1974.
- Stubbs, M., Discourse Analysis, (Basil Blackwell, 1983)
- Sudnow, D., "Normal crimes: sociological features of the penal code in a public defender's office", Social Problems 12, 1965.
- Sudnow, D., Passing On, (Prentice-Hall, 1967)
- Sudnow, D., "Temporal Parameters of Interactional Conversation", in Sudnow, D. (ed.), 1972.
- Sudnow, D., Way of the Hand, (Harvard University Press, 1973)
- Sudnow, D. (ed.), Studies in Social Interaction, (The Free Press, 1972)
- Turchin, V.F., The Phenomenon of Science, (Columbia University Press, 1977)
- Turner, R., "Words, Utterances, and Activities", in Douglas, J.D. (ed.), 1970.
- Turner, R., "Some Formal Properties of Therapy Talk", in Sudnow, (ed.), 1972.
- Turner, R. (ed.), Ethnomethodology, (Penguin, 1974)
- Wier S., "Tactics for Determining Persons' Resources for Depicting, Contriving,

- and Describing Behavioral Episodes”, in Sudnow, D.(ed.), 1972.
- Wagner, H.R., “The Scope of Phenomenological Sociology: Considerations and Suggestions”, in Psathas, G.(ed.), 1973.
- Wallat, C. & Green, J., “Construction of Social Norms by Teacher & Children: the First Year of School”
- Washabaugh, W., “The role of speech in the construction of reality”, Semiotica 31-3/4, 1980.
- Weber, M., 徳永訳「社会科学および社会政策的認識の“客観性”」『ウェーバー社会学論集』青木書店, 1971年, 3 ~82頁。
- Wieder, D.L., “On Meaning By Rule”, in Douglas, J.D.(ed.), 1970.
- Wieder, D.L., Language and Social Reality, (Mouton, 1974)
- Wilson, T.P., “Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation”, American Sociological Review 35, 1970.
- Wilkinson, L.C.(ed.), Communicating in the Classroom, (Academic Press, 1982)
- Winch, P., 森川訳「社会科学の理念」新曜社, 昭和52年。
- Wolff, K.H., “Toward Radicalism in Sociology and Every Day”, in Psathas, G.(ed.), 1973.
- 山村賢明「親子関係と子どもの社会化——文化の観点から——」『教育社会学研究』第19集, 昭和39年。
- 山村賢明「解釈的パラダイムと教育研究」『教育社会学研究』第37集, 東洋館, 1982年。pp.20 ~33。
- Zaner, R.M., “Solitude and Sociality: The Critical Foundations of the Social Sciences”, in Psathas, G.(ed.), 1973.
- Zimmerman, D.H., “The Practicalities of Rule Use”, in Douglas, J.D.(ed.), 1970.
- Zimmerman, D.H., “Fact as a Practical Accomplishment”, in Turner, R.(ed.), 1974.
- Zimmerman, D.H. & Power, M., “The Everyday World as a Phenomenon”, in Douglas, J.D.(ed.), 1970.
- Zimmerman, D.H. & Wieder, D.L., “Ethnomethodology and the Problem of Order : Comment on Denzin”, in Douglas, J.D.(ed.), 1970.



本学関係