

教室における相互行為過程に見る子どもの自己形成過程

—Goffmanの間主観的要素の視点から—

教育心理学コース 藤田 慶子

Process of children's formation of self by seeing their interaction in their classroom
Focus on the viewpoint of the intersubjective elements in Goffman's theory

Keiko FUJITA

Children's school lives have a great influence on their formations of self. I consider that the analysis of children's interaction in their classroom shows clearly the process of their formation of self. This study is based on Goffman's theory. Goffman revealed human behavior in daily life by conducting an analysis of their interactions. However, he did not provide a detailed explanation of human emotions in their interactions. In this study, I attempt to supplement his theory by focusing on intersubjectivity. Further, this study explains how we can describe the process of children's formation of self in their school life.

目次

はじめに

- 1 Goffmanに見る間主観的要素
 - A Goffmanの自己論
 - B 間主観的な意味や価値
- 2 現象学における相互主観性理論
- 3 現象学的社会学の視点
- 4 教室における子どもの相互行為と自己

おわりに

はじめに

日々の生活においてかなりの時間を学校で過ごす学齢期の子どもたちにとって、学校および教室で起こる出来事は、自己形成や人間関係の構築に多大な影響を及ぼすと考えられる。学校および教室での出来事は、実にさまざまである。授業をはじめ、休み時間や昼食時間をともに過ごし、さらにはクラブ活動や部活動、委員会活動などもある。それら日常的な活動に加えて、運動会や遠足などの行事もある。こうした日々の活動の各場面において、さまざまな相互行為が繰り返されており、自己意識が拡大する青年期前期の子どもたちは、そうした日々の各々の相互行為場面に反省的に思いをはせながら、自己を方向付け、形成していくと考えられる。

ところで、自己とは、また自己の形成過程とは、ど

のように捉えられる事柄であろうか。子どもの自己や、自己形成に関する膨大な先行研究があるなかで、この問いに対して単一の回答を示すことは極めて難しい。しかし、上述のように、日々の相互行為のなかで、多面的かつ流動的に自己を形成していくとすれば、まずその現場の把握、すなわち、子どもの自己の形成過程を相互行為の過程のなかに見出すことができると考えられる。

日常の対面的相互行為を分析する上で、示唆的な枠組みを提供してくれているのが、社会学者E.Goffmanである。藤田(2004)¹⁾は、Goffmanの演劇論的アプローチや役割理論が²⁾、学校における子どもたちの日常的な生活世界を多面的かつ重層的に捉える際に有効であるとして、学校における相互行為分析への適用可能性を検討している。そこでは、個々人の具体的な行為を分析する一手法および一視角としての検討が主であり、行為者をとりまく第三者の人物のたたずまいや当該状況の背景的要因に関する検討は十分になされていない。しかし、学校および教室という場は、入学直後の一定時期を過ぎれば、同学年のほとんどの成員が顔見知り・知人の状況であり、なかでも教室における対面的な相互行為は、毎日顔を合わせ、良く見知った仲間が多数いるなかで生じている。対面的相互行為自体が、2者以上の行為者が存在する特定の状況や雰囲気のみで生じる現象である以上、学校や教室に限った問題ではないが、対面的相互行為の分析には、行為者

をとりまく仲間の存在や場の雰囲気といった要素も、重要な分析対象であると考えられる。

したがって、本稿では、相互行為が起こっている状況やその場の雰囲気をも含めた対面的相互行為分析の視座について検討する。その際、相互行為分析の基本的な視座としてはGoffmanに依拠しつつ、自己と他者および社会との関係を捉える上で重要な概念であると思われる「間主観性」をキーワードに、その原点である現象学をも参照しながら、自己形成を照射していきたい。

1 Goffmanに見る間主観的要素

Goffmanの理論家としての位置づけは、シンボリック相互作用論者であるとの見方から、構造主義者、機能主義者、実存主義的社会学者など、非常にさまざまであり、彼の研究に対する批判と擁護も数多く交錯している³⁾。Goffmanの研究は、確かにとらえどころがなく難解で、そのため現在でも社会学分野においてGoffman研究が進行中であると言えるが、これだけさまざまな見方が成り立っている事実は、少なくともそれだけ諸々の人間社会の側面をリアルに描き出している結果だと解釈できよう。

そうしたGoffman自身を、「多面体のような人間」⁴⁾であると述べる佐藤(1985)は、彼を徹底した自己論者であったと見る。また、『行為と演技』を訳した石黒(1974)は、その「訳者あとがき」において、Goffmanの社会学は人間社会の動物行動学的な記述を目指していると述べている。人々にとってのリアルな日常性を重視し、自然主義的な方法をとるGoffmanの研究を考えると、佐藤と石黒のこれらの指摘は、極めて的確であると思われる。

以上のことから、本稿では、子どもの自己形成を現実即した形で多面的に捉えられる可能性を持つものとして、Goffmanの自己論および研究枠組みに依拠する。自然主義的方法によって行動を記述することで、従来心理学分野において蓄積されてきた条件の統制された環境における実験的手法からでは捉えきれない、子どもの自己の多面性や重層性を捉えられると考えられる。本章ではGoffmanの自己論の概観を示し(A)、Goffmanによって明らかにされた社会秩序がどのような性質を持つものかを検討する(B)。

A Goffmanの自己論

Goffmanは、「演劇論的アプローチ」を提起した『行

為と演技—日常生活における自己呈示—』のなかで、社会的出会いの構造、すなわち、人々がおかれている個々の状況のなかで、各状況における暗黙のルール(Goffmanは「状況の定義」と呼ぶ)を維持するために、行為者が常に適切な振る舞いを心がけている事態を描出している。さらに、そうして演出(呈示)された役柄は、演技者(行為者)の個人的パーソナリティへと結びつけられがちだという。つまり、人が他者の前で演じる役割と、その行為者の人格や個性とは、必ずしも一致するとは限らないが、多くの観察者はそれらを同一視する傾向にあると言う。

Goffmanは続けて次のように述べる。「イメージが行為主体に関して抱かれ、ある一つの自己〔のイメージ〕が彼に帰属されることはあっても、この自己〔のイメージ〕自体はその所有に由来するものではなく、彼の行為の全場面に由来するものである。」(1959, 訳書, p.298) 行為者が仮に、自らが所有すると信じている自己を意図的に表出し、その印象操作に成功したとしても、対面的相互行為の観点から見れば、他者が抱く行為者の自己イメージは、行為者が本当にその自己を所有しているからというより、そうした自己イメージを適切に印象づけるような(本当に所有していると信用させられるような)表出が当該状況においてなされたからであると言える。なぜなら、行為者の自己表出がいつも行為者の思い通りに成功するとは限らないからである。

教室において個々の子どもたちは、互いに一行為者として教室内に居合わせている時点で、意図するしなにかかわらず、教室員に何らかの印象を与える。その印象によって、子どもたちは、互いに行為者に対して何を期待して良いか、あるいはして良くないかを判断し、入学当初(あるいはクラス替え当初)にはよく知らなかった人物についても、毎日顔を合わせるなかで、徐々に行行為者の人物像を固めていく。学校では毎日のスケジュールがほぼ決まっているため、教室員での互いのルーティンもよく分かってくる。つまり、ある行為者について似たような場面が何度も観察されれば、その行為者について抱かれる自己イメージは、行為者本人の希望とは無関係に信憑性を帯びてくるのである。教室員で共有される各生徒の人物像は、このように相互行為が展開されるなかで徐々に構築されるものであるが、通常それは、当該生徒が予め保有している個性を周囲が理解したものとみなされ、そのような人物像は個人に還元されがちである。

自己意識が拡大する思春期や青年期前期の子ども

は、自分が他者からどのように見られているかを、個人差はあるにせよ非常に気にする傾向にある。したがって、教室内で自分がどのような位置にいるか、仲間によってどのような自己イメージを抱かれているか、ということにかなり敏感であるといえる。自らの自己像の形成過程にいる子どもは、日々の相互行為を反省的に振り返るなかで、他者によって抱かれている自己イメージに積極的にコミットしたり、逆にそのレッテルに抵抗を試みたり、また、他者によって抱かれている自己イメージを、自らの自己理解に適用したりしながら、その後の自己の振る舞いを方向付けていくと考えられる。

ところで、自己イメージが各場面における印象の寄せ集めから構成されるとすると、さまざまな場面でさまざまな振る舞いを見せる行為者の自己像は、必然的に複数成り立ちうる。教室における子どもたちも、親しい友人の前、あまり親しくはないクラスメイトの前、教師の前、また休み時間と授業中など、相手や場面に応じて振る舞い方が異なる可能性は高い。それら複数の自己像および自己イメージのなかには、行為者の希望どおりの、または納得のいくイメージもあれば、納得のいかない不本意なイメージもあるだろう。

Goffmanは、個人が演じる役割に、自己が完全に取り込まれてはいないことを表明するための「役割距離」という概念を提出した論文のなかで、次のように述べている。「個人は次のように言うために行為する。『私は物事の成り行きに逆らわないで、それについていく。しかし、同時に、私とその情勢にすっかり包み込まれていないことだけは、知っておいていただきたい。』したがって、文句を言い、冗談を飛ばし、その状況に起こっていることに皮肉に反応する人も——どんなに不機嫌であっても、広く一般的な状況の定義には従っていく。」⁵⁾この記述は、毎日を学校で過ごしながら自己を模索・形成している子どもの状態を如実に表している。上述のように、いつも自己表出が行為者の意図どおりに成功するとは限らず、表出された自己と、個人的人格や個性とは、必ずしも一致しないが、同一視される傾向にある。となれば、抱かれうる複数の自己イメージには、行為者自身が反発や困惑を覚える類のイメージも含まれる可能性が高い。そのようなイメージから期待される役割に、行為者はある程度従いながらも、時折その役割に完全には同一化していない自己を表出して見せる。それが「役割距離」である。Goffmanは「何か対抗するものがあるからこそ自己selfは出現してくる」⁶⁾とも述べている。

他方、行為者の希望どおりの自己イメージが抱かれている場合や、自ら積極的に役割に没入するような場面など、個人が自己のリアリティを強く実感できるような状況においても、Goffmanは次のように述べて、人間が社会的秩序を乱さないようさまざまなルールに従っていると指摘している。「ある状況のなかで居心地良くいられるということは、これらのルールに適切に従っているということによっているのである。」⁷⁾

以上、見てきたように、Goffmanは、公共の場における自己の振る舞い方を詳細に検討するなかで、人間が社会生活を営む上で種々の秩序や規範に従っている事実を顕わにしている。この点は、シンボリック相互作用論には対峙する結論であり、人間の主体性・自律性や道徳性を認めていないとする批判の対象となる点でもある。しかし、Goffmanは同時に、『出会い』に所収されている論文「役割距離」や、被收容者の日常生活を描いた『アサイラム』において、それら社会秩序の中で行為者が激しく抵抗し、主体的・自律的な自己を鋭く表出する様子を描いている。そこには明らかに、自己にとってのリアリティを重視し、人間の自律性や創造性を主張する意図が読み取れる。

人間が生後直後から他者に囲まれている以上、何らかの形で社会のなかに位置づけられており、生来備わっている特徴や個性と呼ばれるものがあるにせよ、社会のなかで「自己」を「形成」していく。そうした現実を考えると、多くの場合がGoffmanの指摘するように、社会秩序のなかで自己のリアリティを探りながら、ある程度はルールに従いながら、そのなかで社会に抵抗する術や独自の自己の表出方法を見出していくことになるのではなかろうか。

次節では、Goffmanの指摘する、人々が暗黙のうちに従っている社会秩序や社会的規範の性質について検討する。

B 間主観的な意味や価値

前節で見たように、Goffman (1959)によれば、行為者は意識的にも無意識的にも、自らが投企した状況の定義を維持すべく自己の印象を操作する。もし自己の印象操作に失敗すれば、すなわち、状況の定義と矛盾する自己表出をすれば、その場にいる他者は驚きや困惑を覚え、行為者自身は恥辱や羞恥の念を抱くことになるという。Goffmanが「パフォーマンスの攪乱」(1959, 訳書, p.286)と呼ぶこのような事態において、その場の参加者が何らかの違和感や当惑を覚えるという事実は、その場に特定のルールがあり、それが破ら

れたという事実を反映している。

Goffmanが明らかにした社会秩序とは、例えば法律や学則のようにどこかに明示されている種類の秩序ではなく、それが維持されているときにはその存在自体が気づかれぬような、乱されて初めて明るみに出るような、人々の意識中に深く浸透している類の秩序である。日常用語で考えれば、公共のルールやマナー、常識などと言い換えられるだろう。多くの人が暗黙のうちに共有しているこれらの事項は、人々の生活のあらゆるレベルにおいて存在しており、広く社会一般に浸透しているものもあれば、特定の集団の参加者であれば知っているような、各集団に固有のものもある。

子どもたちの過ごす教室集団も同様で、学校や教室を超えてある年齢層全般に浸透する共有事項もあれば、学校という組織全般に浸透するもの、さらには特定の教室の構成員にしか感じ取れない特有の共有事項もあり得る。たとえば、「おとなしくまじめな子」や「明るく面白い子」などという表現を聞くと、多くの人はどの教室にも一人や二人はいそうだと想像できるだろう。そして、多くの人が、「明るく面白い子」が授業中に声を上げて笑うことはあっても、「おとなしくまじめな子」はそのようなことはしないだろうと予想したり、遠足で「明るく面白い子」が同じ班になれば楽しそうだと、授業のグループワークで「おとなしくまじめな子」と同じグループになれば活動が円滑に進みそうだと、などと期待したりするかもしれない。また、普段は「おとなしくまじめな子」でも、親しいクラスメイトと話しているときには「明るく面白い子」と同様の振る舞いを見せることもあるという事実を、同じ教室で過ごす仲間は知っているかもしれない。そうした予想や期待は、現実には外れる場合も多々あり、各表現が指し示す具体的な意味内容も、今述べたように経験や想像による例示はできても、必ずしも明確には示せないが、にもかかわらず多くの人が人物イメージとして共有しているといえる。Goffmanの言葉を借りれば、「一種の〈集合表象〉」として、「自立的な一個の事実」(1959, 訳書, p.30)となっているのである。

教室において、このように集合表象として共有される意味や価値にも、より行動規範的な事項から上段で例示したような個々人のパーソナリティに関する知識的な事項まで、さまざまなレベルがある。そうした共有事項のもとで、子どもたちは、意図的または無意図的に自己を表出する。なかでも、個々人のパーソナリティに関する知識的なレベルの事柄は、日々の

相互行為のなかで、参加者が互いに見出し構築していくものと考えられる。したがって、それらの意味や価値は、個人が自己をどのように表出し、表出された自己を他者がどのように解釈するか、その解釈を受けた個人がさらなる自己表出をいかにするかという点で相互的 (mutual) であり、次章で詳述する間主観的 (intersubjective) な意味や価値として捉えられるといえる。さらに、具体的な相互行為が生起する場には、その場の状況や雰囲気といったものが常につきまとう。その場の状況や雰囲気こそ、対面的相互行為の参加者同士によって感じ取られる間主観的なものである。

思春期の子どもたちにとって、仲間内の間主観的な意味や価値は、重要な位置づけをもつと考えられる。なぜなら、思春期や青年期前期の子どもたちは、仲間集団への同調傾向が強まり⁸⁾、他者のまなざしや仲間内の間主観的な雰囲気に敏感になるなかで、自己に対する期待や憧れを抱きつつ、身近な他者の魅力的な点を取り入れようとしたり、自己を変革しようとする方向付けたりしながら、自己形成をしていくからである。

以上、Goffmanの理論を概観し、その特徴について検討したが、Goffmanの理論では、捉えにくい側面がある。それは、相互行為場面における行為者の感情や意図にかかわる側面である。Elliot (2008) は、Goffmanの自己論について、「パーソナルな生活や社会関係の情動的、性心理的 (psychosexual) な次元について驚くほど何も語っていない⁹⁾」と述べ、欲望の問題は彼の自己についての考察に含まれていないと指摘する。確かに、Goffmanの論文のなかでは、人々が印象操作をする理由として、「面目を失わないため」という点のみが記され、感情を表す語として登場するのは、「面目を失った」ときに生じる「羞恥心」「恥辱」「困惑」といった内容だけである。また、行為の意図についても一義的な問題にはしていない。したがって、次章以降で、この間主観性 (intersubjectivity) という用語について検討することで、Goffmanの理論に、感情的・意図的側面の補足を試みる。相互行為が生起する場の状況や雰囲気のなかに生起する感情面や意図的側面が補足されれば、対面的相互行為場面における自己の成り立ちをより明らかに記述できると思われる。

2 現象学における相互主観性理論

間主観性とは、ドイツの哲学者フッサールが用いた

intersubjektivitätの訳語の一つである。哲学および現象学の分野では「相互主観性」の訳語を多く見かけ、一般的な辞書や社会学の分野では「間主観性」の訳語が多く見られ、概説書の類にはこれら二つの訳語に加えて「共同主観性」という訳語も紹介されている。前章では、相互的 (mutual) との区別および人と人の〈間〉に成立する意味や価値といった意味合いを念頭におき、また、本稿が依拠するGoffmanが社会学者であることから、社会学で多く用いられる「間主観性」の訳語を用いたが、本章に限って、現象学において一般的であると思われる「相互主観性」の訳語を用いることとする。また、哲学および現象学の元来の厳密さと奥深さ、そして難解さから、その内容を一章分で詳細に参照することは難しく、本章においては極めて大雑把な理解による概略とならざるを得ないが、本稿の目的に即した必要な範囲での参照をしたい。

フッサールは、諸学問を厳密に基礎づける目的で、学問の始原である「現実」についての学問として「学問としての哲学」すなわち「現象学」を立ち上げたと言われる。そのフッサールが解明しようとした「相互主観性の問題」とは、山口によると大まかに次のような問題である¹⁰。すなわちそれは、「それら〔意識と無意識の経験〕の分析を追体験して、理解し、納得するのは、結局のところ閉ざされた各自の意識の内部のできごとであり、それぞれ各自の追体験の内容が同一であるという保証は、いったいどこにあるのか¹¹」という問題である。本稿により接近する具体的内容としてみると、それは、「他人の意識に直接与えられている意識作用と意識内容そのものは、その人の表情や言葉を通して間接的にしか、自分の意識に与えられないのではないか。「私の痛みは私にしか、感ぜられないように、あなたの痛みも私に伝わってはくるが、自分の痛みと同じではない」という常識を、どのように解明¹²」できるのか、という問題である。この問題をさらに平易に、教室の状況に即して言い換えることが許されるならば、ある子どもが、友人をさして「あの子どもはおもしろい人だ」と言ったとき、それはその子どもの主観的に受け取った印象による感想である。しかし、複数の別の子も同じ友人をさして「おもしろい子だ」と言ったとすると、その「おもしろい」という感想は、それぞれ個別の主観からなるものであるが、複数の子どもたちの間で同一の感想として共有されることになる。複数の主観の間で共通に成立している事象が「間主観性」といった用語で表される内容である。複数の主観の間で完全に同一とは言えないにもかかわらず

らず、それが「同一のものである」と理解し納得できるのはなぜなのか、を問うのが「相互主観性の問題」であるといえよう。

この問題に対する解答へと論を急げば、人間は生後しばらくの間、自己の身体が位置する「ここ」と、他者の身体が位置する「そこ」の区別がついておらず、したがって、自他の身体の区別もついていない状態にある。それをフッサールは「匿名の間身体性」と呼び、自他の区別がついていない自他未分化の状態でも、本能志向性や衝動志向性によって媒介されながら、複数の身体または周囲世界との間に意味内容の相互覚起が働いているという¹³。新生児の伝染泣きがその典型例である。この「匿名の間身体性」が基盤となって、すべての自我（厳密には超越論的自我）に共通な「相互主観的に同一な物」が構成され、そこからさらに「唯一の客観的世界、唯一の客観的空間、唯一の自然」が構成されるという¹⁴。

山口は、「この匿名の間身体性は、自他の身体の区別がそこから発生している基盤として、成人の日常生活で、現にいつでも、その根源的な創造作用を発揮している¹⁵」と述べ、日常生活において人間は、「自他の区別をしない宇宙的広がりをもつ身体、および、その匿名的自我の層と、自他の区別をつけている身体と普通の意味の自我の層を、同時に生きているのです。…自他の身体の区別がつかないような下層が働いているからこそ、スポーツを見て自分がしているかのような爽快感や、劇や映画を見る楽しみ、また、人の悲しみが、自然に映ってきたり、その場の雰囲気包まれる、といったことが可能になっている¹⁶」のだと説明する。

教室に身を置いていると、各場面において自ずとさまざまな雰囲気が、身体によって感じ取られる。そうした雰囲気の中には、ときとして言葉では明確に表現しがたい類の感覚もあるが、日々の相互行為は常に何らかのそうした雰囲気の中かで生起し、また生起する相互行為によって、雰囲気も変化している。現象学に馴染みの表現を借りれば、同じ教室にいる子どもたちは多くの場合、その教室の雰囲気を共に生きているといえる。ここでは、「共に」生きていることが重要であると思われる。つまり、他者と共に生きている人間は、他者の感情や意図をもくみ取りながら、他者と共に自己を形成していると考えられる。従来、心理学や精神分析学においては、人間を第一に他者から独立した「個」と前提して扱う傾向にあった。人間を他者から独立した「個」と前提すると、上述のような自他未分化の状態を生きている自己は捉え難くなるが、現

象学における相互主観性理論では、はじめから他者を含み込んだ状態の自己を捉えることができるといえる。したがって、相互主観性理論を参照することにより、他者と共に生きている子どもたちの自己形成を、より如実に捉えられると考えられる。

3 現象学的社会学の視点

本章では、現象学の視点を取り入れつつ社会により照準を合わせている現象学的社会学の視点から、教室における相互行為および子どもの自己形成を照射する。その際、現象学的社会学の立場から、自己と他者の関係、および社会との関係を探究している西原(2003)の著作を主に参照する¹⁷⁾。

西原(2003)は、現代社会における自己をめぐる言説のなかで、自己のもつ「社会性」が忘却され、自己および他者がそれぞれ自明なものとして語られている現状への危惧を抱いたことから、「間主観性」という現象学の概念に着目したという。さらに西原は、フッサールの現象学をはじめ、フッサールの思考を受け継ぐとされるメルロ＝ポンティや、同じくフッサールの弟子であったハイデガーの影響を受けたとされるレヴィナスなどの、他者論の現象学を参照しながら、次のように述べて三者関係の重要性を指摘する。「一見して二者関係的にみえる関係のあり方は、まだ十分な問題提示とはいえない。なぜなら、「社会」を考えようとするときは、二者関係と同時に、その実状においてはより重要な「三者関係」の存立に目が向けられなければならないからだ。」¹⁸⁾この「一見して…みえる」という記述にも表れているように、西原は、フッサールをはじめとする現象学における他者論が、厳密に二者関係を扱っていると述べているわけではない。しかし、現象学的社会学の創始者とされるシュッツに依拠する西原は、シュッツの次のような記述を引用している。「現象学の創始者〔＝フッサール〕による〔社会集合体に〕関連した言明よりも、社会集合体を諸個人の社会的な相互行為 (social interaction) に還元しようとするジンメル、マックス・ヴェーバー、シェーラーたちの試みの方が、より現象学の精神に近いと思われる」¹⁹⁾。西原によれば、シュッツのフッサール批判は、コミュニケーションが「社会的な相互行為」をすでに前提にしている点をフッサールが見落としていたという批判である。

すなわち、シュッツおよび西原は、自己と他者の自明性を問うなかで、他者認識の問題を、単に他者をい

かに「認識」するかという問題ではなく、根源的にはそれは「行為」の問題であると考えているのである。したがって、西原は「自己と他者と(間)の問題においては、「はじめに相互行為ありき」こそ出発点とならなければならないのではないか。」²⁰⁾と述べ、三者関係を含む相互行為を、自己と他者および社会の関係を問う出発点に据えるのである。

ここで、西原の主張する三者関係の重要性について、もう少し検討する。

西原は、自己関係を含む社会関係それ自体の発生は、間身体的な諸力の働きを埋め込まれた人々の力能が、「出会い」によって触発される機制であるという。そして、社会学になじみ深い役割論の用語を援用しながら、この「出会い」は、一方からの呼びかけ(役割期待)とそれに対する応答からなり、しかもその「出会い」の場には、舞台上における第三者のみならず、観客や脚本家などといった第三の人々も存在していると指摘する²¹⁾。つまり、「出会い」の場において現に対面的相互行為をしている人物が仮に二者であったとしても、その二者は周囲世界から独立した無関連的な場における二者ではなく、その場には、二者がすでに内包している他者(第三者)もいれば、権力・支配の関係や階級・階層的な関係へと歴史的に姿を変えてきた、背後に人を予想させる物や媒体も、「出会い」の場における関係の第三項(第三者)として存在するというのである。このような関係の第三項は、学校においては、対面的相互行為に直面している子どもの周囲でそれを観察している子どもたちや、生徒集団に対する教師集団、あるいはまたジェンダー関係や学校組織そのものがはらむ権力関係といった形であらわれている。

もう一点、より具体的な相互行為を念頭においたときの三者関係の重要性を挙げておく。それは、社会学者ジンメルの知見によるものである²²⁾。西原は、ジンメルを引きながら、「三者関係においてはじめて、漁夫の利といった事態が起こりうるし、仲裁といった行為もなされる。また分割支配といった事態も問題にできるし、傍観者や観察者といった第三者的立場も問いうる。」²³⁾と述べて、三者関係の重要性を強調する。ここでもう一点、Goffmanの理論からは捉えがたかった側面が浮かび上がる。すなわち、Goffmanは、対面的相互行為の分析から社会秩序を明らかにする際、個々の行為から社会への接続項として「役割」概念を用いている。しかし、この「役割」概念は、それ自体が社会的に生成されている印象が強く、Goffman自身、

そうした印象に対して批判的な視点をもっていたものの、結果的には「役割」の社会的意味を重視しているという印象を与える記述になっていた。しかし、西原のこの第三者の視点を、直接的な相互行為分析に活用することで、相互行為が生起する状況や雰囲気そのものを含めた記述ができるのではないかと考えられる。

教室における相互行為を捉える上では、特殊な場合を除いて、教室が三者以上の人間から構成されている時点で、すでに第三者の視点は欠かせない。そしてまた、三者関係において生起する仲裁や排除といった事態も、教室においてはしばしば発生する。そのような場に生きる子どもたちの自己は、個々の人格的な個性や特定の仲間関係に集約できる事柄ではないため、学校における相互行為分析から子どもの自己を捉えるうえでは、観察者や傍観者が存在する場の状況や雰囲気といった要素も重要な点になると思われる。

4 教室における子どもの相互行為と自己

本稿では、思春期や青年期前期の子どもたちの自己形成にとって、学校における人間関係およびそこで生じる相互行為が、多大な影響を及ぼしているという考えから、教室における対面的相互行為を捉える視点について検討してきた。本章では、前章までで検討してきた各視点により、子どもの自己および自己形成をいかに捉えられるかを考察する。

義務教育としての小・中学校は、人生のなかで経験する場として特種である。まず、同じ年齢の人間があれば大人数集まり、一堂に会して生活を共にするということが、長い人生のなかでもなかなかあることではないように思われる。しかもそれが、いわゆる思春期と呼ばれる、青年期前期の極めて多感な時期にまたがっている。学校が楽しく好きだったという人からも、毎日行くのが嫌だったという人からも、学校での思い出や記憶がなかなか消えないのは、それだけ学校において劇的な体験をしているからであろう。劇的な体験とは、運動会や遠足といったイベントでは必ずしもなく、個人にとってその後の自己に影響を及ぼすような、自己を形づくる上で重要になるという意味での「劇的」な体験であり、それは日常的な相互行為のなかでも大いに体験される事柄である。

本稿ではまず、Goffmanの理論を検討した。学校に来る子どもたちは、生後のすべての経験や人間関係を内包する存在として学校に入学してくる。そうした個々人が予め背負っている歴史は、教室の中では常に

相互行為として表れる。つまり、はじめはほとんどが見知らぬ他者で構成される教室において、新たな関係を構築する際、他者に感知できるのはその場にいる個人である。その個人が、どのように自己を呈示するか、その呈示された自己から、その人物のイメージが生成されるのである。Goffmanが、自己イメージは個人が所有するというより、個人の行為の全場面に由来すると述べるのは、こうした現実を表している。

さまざまな場面における印象の寄せ集めから構成される自己イメージは、他者によって勝手に抱かれるだけで完結するものではなく、そのイメージを抱かれた個人が自己について反省的に思いをめぐらすときに重要な役割を果たす。また、他者によって抱かれる自己イメージは、直接他者から明言されることもあるが、多くの場合、たくさんの仲間がいる教室のなかで、次第に自分の立ち位置を獲得していくのと同様に、たくさんの相互行為に直面する中で感じ取っていくものである。なぜなら、それは仮に明言を試みても的確には表現できない、人々の意識に集合表象として浮かぶ間主観的なものだからである。

間主観的な意味や価値は、相互行為が生じている状況や場の雰囲気によって異なる。たとえば、冗談を言って周囲を笑わせる面白い子は、休み時間や遠足の行動班などでは肯定的に高く評価されるかもしれないが、グループ学習での話し合い場面では、否定的に捉えられるかもしれない。また、休み時間であっても、友達が深刻な相談事をしている雰囲気の中で笑わせようとするれば、否定的な評価が下るかもしれない。このように、間主観的な意味や価値は、文脈に埋め込まれているといえる。この文脈に埋め込まれた意味や価値および場の雰囲気は、同じ相互行為分析でも、エスノメソドロジー的手法によっては捉えがたい側面である。

人間は、相互行為の場における文脈や雰囲気を読みとる、感じ取る力を、元来備えている。それが、第2章で見た「匿名の間身体性」によって説明される。現実の対面的相互行為においては、Goffmanが指摘するように、必ずしも思い通りに自己を呈示できるとは限らず、印象操作に失敗もするし、状況の定義を維持し損ねることもある。特に、大人の間で常識とされているような社会のルールや礼儀作法といったものを、これから獲得しようとする子どもたちは、そうした失敗を何度もするであろう。しかし、多くの方は、状況の定義を維持し損ねたときの極まりの悪さや他者の驚きや困惑、ときには怒りなどを感じることから、状況の

定義をし直す努力ができるし、相互行為の相手、またそれを観察している第三者も、当事者の極まりの悪さを感じ取ることができるため、当事者が修正しようとする努力を支援することもできる。他者による支援がなければ、そうした修正も困難なときがある。

ここで、関係修復を支援してくれる他者とは、直面している他者の他に、第三者としてやりとりを観察していたクラスメイトかもしれないし、より権力をもった教師かもしれない。また、さまざまな行事を開催したり、定期的にクラス替えを行ったりする学校の制度的側面や機構的側面であるかもしれない。この点は、第3章の西原の指摘から見てくる事柄である。この視点はさらに、個人が第三者的立場から、他者の相互行為に直接的または間接的にかかわることによっても、自己形成の契機が得られることを示唆してくれる。つまり、心理学をはじめとする従来の人間関係論的観点では、自己が直接的にかかわっている特定の関係から自己形成を捉える研究がほとんどであったが、第三者の視点が導入されることで、場の状況や雰囲気により明確に浮かび上がると考えられるため、より現実に即した自己形成を捉えられるのではないだろうか。

参照順が前後するが、第2章で見た「匿名の間身体性」の概念は、Goffmanの理論で捉えがたかった、相互行為場面における感情および意図の側面を説明する上で有効であると考えられる。つまり、相互行為が生起する場の状況や雰囲気のなかで、他者の感情や意図が互いに伝わりあっている状態が、この概念を援用することで記述可能になるのではないかと思われる。

最後に、再びGoffmanの見解を振り返ると、Goffmanはしばしばアイロニカルな表現を用いながら、社会から逃れられない人々や社会に対して抵抗する人々の姿を描出している。それはときに、社会に抵抗することによってしか自己が主体的でいられないかのような印象をもたらすかもしれない。しかし、Goffmanの論述がそのような印象をもたらすのは、彼自身も注意深く言及しているように、アングロアメリカ社会における成人を対象に自己の構造を捉えようとしたからであると考えられる。学校における子どもたちも、日々の生活のなかでは、何か（仲間や教師や学校や社会）に抵抗を示すことも多々あるであろう。しかし、本稿で参照した現象学や西原の現象学的社会学の視点をもって教室の子どもを捉え、子どもたちは、何よりもまず、目の前の他者を含む状況や雰囲気に忠実に生きている現実がより明確に浮かび上が

り、抵抗するよりも前に、主体的に従おうとする姿が見えてくる。「ある状況のなかで居心地良くいられるということは、これらのルールに適切に従っているということによっているのである。」という、第1章Aで引用したGoffmanの記述を再び参照すると、子どもたちはまず、教室において居心地良くいられるように努力しているのだといえる。居心地良くいられるときは、Goffmanの言うように自己のリアリティを実感できているときである。教室において、内省することを覚え始めた子どもたちは、自己のリアリティを求めて、持ちうる身体感覚や意識や経験をフル活用しながら自己を形づくっているのである。

おわりに

本稿では、青年期前期の自己形成を捉える視点として、Goffmanの相互行為分析に依拠しつつ、現象学および現象学的社会学の視点も援用することで、子どもの自己の成り立ちについて理論的考察を試みた。その結果、現象学の「匿名の間身体性」の概念や、西原の現象学的社会学による三者関係への照射によって、本稿が依拠するGoffmanの理論を補うことができる可能性が示された。これらの視点を踏まえた上で、再度Goffmanの手法によって子どもの相互行為を分析することにより、さまざまな社会制度のもとで、活気あふれる学校生活を送りつつ、主体的に内省しながら自己を方向付けていく、すなわち、自己形成をしていく子どもたちの様子を、如実に捉えられることが期待されよう。したがって今後は、実際にそれらの概念を用いて子どもたちの相互行為を記述することにより、子どもの自己形成をより具体的に捉えなおすことが課題となるだろう。

(指導教員 秋田喜代美教授)

注

- 1) 藤田慶子, 2004, 「ゴッフマン理論における役割と自己呈示—学校における相互行為の分析視角としての検討—」, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 44, 301-309.
- 2) 「演劇論的アプローチ」については、Goffman, E., 1959, "The Presentation of Self in Everyday Life", Doubleday. (石黒毅訳, 1974, 『行為と演技—日常生活における自己呈示—』, 誠信書房.) を参照。本書は、本稿で中心的に扱う文献であるため、引用箇所については、本文中に年号と頁数を挿入することで示す。その際、傍点部は原文のイタリック体部分、[] は訳者による補足である。また、「役割理論」については主に、ゴッフマン, 1961, 「役割距離」, 『出会い—相互行為の社会学—』, 佐藤毅・折

- 橋徹彦訳, 1985, 誠信書房. を参照。
- 3) Goffmanの解説としては, 前掲訳書『出会い』(1985)に所収されている佐藤毅の解説「初期ゴッフマンとその自己論」や, エリオット, 2008, 『自己論を学ぶ人のために』, 片桐雅隆・森真一訳, 2008, 世界思想社. などを参照されたい。
 - 4) 佐藤毅, 1985, 同上論文, p.203.
 - 5) ゴッフマン, 1961, 前掲訳書, p.147.
 - 6) ゴッフマン, 1961, 『アサイラム—施設被収容者の日常世界—』, 石黒毅訳, 1984, 誠信書房, p.316.
 - 7) ゴッフマン, 1961, 前掲訳書, 『出会い』, p.80.
 - 8) Newman, B. M. and Newman, P. R., 1984, "Development Through Life —A Psychosocial Approach—: Third Edition", Dorsey. (福富護訳, 1988, 『新版 生涯発達心理学 エリクソンによる人間の一生とその可能性』, 川島書店.) を参照。
 - 9) Elliot, A., 2008, "Concept of the Self", Polity Press Ltd., Cambridge. (片桐雅隆・森真一訳, 2008, 『自己論を学ぶ人のために』, 世界思想社.) p.66.
 - 10) 山口一郎, 2002, 『現象学ことはじめ 日常に目覚めること』, 日本評論社.
 - 11) 同上, p.209. []内は筆者による補足。
 - 12) 同上, p.210.
 - 13) 同上, 第八章第二, 第三節 (p.212-233) 参照。
 - 14) 谷徹, 2002, 『これが現象学だ』, 講談社現代新書.
 - 15) 山口, 前掲書, p.231.
 - 16) 同上, p.232.
 - 17) 西原和久, 2003, 『自己と社会——現象学の社会理論と〈発生社会学〉』, 新泉社.
 - 18) 同上, p.36.
 - 19) Schutz, A., 1966, Collected Papers, III, : Studies in Phenomenological Philosophy. Nijhoff. =1998, 渡部光・那須壽・西原和久訳, 『シュッツ著作集第4巻 現象学的哲学の研究』, マルジュ社, p.84.
 - 20) 西原, 2003, 前掲書, p.51.
 - 21) 同上, 第2章.
 - 22) ジンメル, 1908, 『社会学(上・下)』, 居安正訳, 1994, 白水社.
 - 23) 西原, 2003, 前掲書, p.36.