

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—

学校教育開発学コース 藤田慶子

Role and self-presentation by E. Goffman:

An examination as a theoretical frame for the analysis of interactions in school

Keiko FUJITA

Children interact with classmates and teachers in schools as not only part of the educational system, but also in places where each school and each class create their own activities and contexts. It is important for studies of school education to analyze children's interactions in schools. However there is no theoretical frame which connects children's pluralistic world with their institutional and organizational conditions. I will attempt to examine Goffman's productions as the theoretical frame for studies of schools. Some studies applying his perspective to schools have overlooked the actual basic essence-dramaturgical approach that Goffman consistently applied. This study shows that his concepts "role as collective representation" and "role distance" are keys to understanding children.

目 次

- 1 問題と目的
- 2 ゴッフマン理論の再検討～学校への適用例から～
 - A 役割距離
 - B 組織としての学校
- 3 ゴッフマンのドラマトゥルギー
 - A 相互行為と自己呈示
 - B <集合表象>としての役割
- 4 結びにかえて

1 問題と目的

学校は、「教育の場」として一定の共通した社会的責務を担いながら、同時に個々の学校ごとに独自の生活空間や人間関係を構築している。さらに、こうした学校独自の空間は、入学していく子どもたちによって、また、各学年・各クラスの特徴によって、相互に影響しあい、徐々に変化したり再構築されたりする。このように多元的・重層的な営みが織りなされる学校空間において、仲間や教師との日常的な相互行為はまさに多元的・重層的なものとなり、その中で子どもたちは

様々に思いをめぐらすことになる。そうであるなら、生活の大部分を学校で過ごす学齢期の子どもたちにとって、学校や教室は、自己形成や人間関係の構築に影響を及ぼす主要な場であると言える。なかでも、自己意識が拡大する思春期や青年期前期の子どもたちにとっては、学校における仲間や教師との相互行為が、自己や他者との関係を自覚的・反省的に捉える際の重要な題材・要素となるであろう。

以上のことから、子どもの自己形成や対人関係について研究する際には、学校における子どもたちの相互行為を検討することが有意義であると考えられる。しかし、学校への参与観察などによって相互行為を分析する研究は、授業談話分析や特定の仲間関係(サブカルチャー)に焦点化した研究など¹⁾、徐々に増えつつあるものの、学校における子どもたちの日常的な生活世界を、上記のように多元的・重層的なものとして、具体的な相互行為場面からダイナミックに捉えようとする研究はほとんど行われていない。その原因の一つに、学校における相互行為を多元的に捉えるための理論的基盤が、なかなか開発されてこなかった点が挙げられる。

そこで、本稿では、これまで学校に適用されたこと

がほとんどなかったゴッフマンの理論を、学校における相互行為分析の一視角として検討することを目的とする。その際、自己形成や対人関係においてしばしば議論的になる「役割」の概念に焦点化する。というのは、学校の仲間に向けて、教師に向けて、親やきょうだいに向けて、様々な姿を見せる子どもの自己形成や対人関係を考察する際には、従来から指摘されてきたように、役割が鍵概念になるとえたからである²⁾。さらに、ゴッフマンの理論の中で欠くことのできない、役割理論と密接に関係する「自己呈示」の概念についても、合わせて再検討する。

2 ゴッフマン理論の再検討～学校への適用例から～

社会学者E.ゴッフマンは、本稿のタイトルにも挙げた「役割距離」や「自己呈示」などの概念の提唱者として知られる³⁾。なかでも、もっとも注目・評価されてきたのは、社会的状況における対面的相互行為を微細に記述・分析した、彼独特の研究手法であろう。フィールドワーカーとして、あるいは相互行為分析者として、高く評価されてきたゴッフマンの研究成果は、前項で述べたような学校における相互行為を分析する際にも非常に示唆に富んでいる。しかし、ゴッフマン自身が教育や学校に関する題材を直接に扱っていないせいか、その成果を学校生活場面に生かした研究は非常に少ない。

したがって、まず本章では、ゴッフマン理論を用いて学校を捉えた数少ない研究を参考しながら、ゴッフマンの理論を再検討し、そこから引き続き次章において、ゴッフマンの研究の根幹をなすドラマトゥルギー(演劇論的アプローチ)について考察を深めることにする。

A 役割距離

ゴッフマンの提唱した「役割距離」の概念を、学校における教師一児童・生徒関係に適用した研究に、寒川の研究がある⁴⁾。ゴッフマンは、「役割距離」を「個人とその個人が担っていると想定される役割との間のこの『効果的に』表現されている鋭い乖離」(1961, 訳書, p.115)と定義し、「個人は、実際に、その役割を拒否しているのではなく、すべてを受け入れるパフォーマーにとって、その役割のなかに当然含まれていると見なされる虚構の自己を拒否しているのである。」(1961, 訳書, p.115)と付け加えている。それを寒川は、弁護士のイメージを例に説明し、「要するに役割距離とは、

個人に付与された公式のイメージとその個人がもつ自己イメージが一致しない場合に、自己イメージを表現するために示されるものである。」⁵⁾と解釈している。

寒川は、「教師」としての役割を担う大人たちと「児童・生徒」としての役割を担う子どもたちの関係(相互行為)に焦点化し、それらの役割には「らしさ・らしく」といった言葉で表現しうる「あるべき姿」が期待されているという。そして、教師と子どもたちの関係は基本的に上下関係であり、教師が上位者として子どもに接すると両者の関係に緊張が生じやすいが、教師が一時的にでも教師の役割外に身を置いて接することで、その緊張を回避・解消できる、と指摘した今津の研究を参照し⁶⁾、「教師という役割外に身を置いて接することが、ゴッフマンの「役割距離」に相当すると述べた。その上で、「役割距離」を、上下関係の型にはまらない新たな視線を提供しうる概念として、教師一児童・生徒の関係への適用可能性を検討している。

ゴッフマンの「役割距離」概念に注目した研究は、寒川以前にもいくつかあるが⁷⁾、それらはいずれも社会学的な役割理論研究の一環として行われており、その概念を直接学校に適用しようとした研究は、寒川以外に見つかっていない。その点で、彼女の研究は、学校研究に新たな視角を投じたと言える。しかし、寒川自身も言及しているように、彼女は「役割距離」の学校への適用可能性を示したに過ぎず、学校において観察された相互行為を、実際にその概念を用いて分析・検討したわけではない⁸⁾。

また、寒川は、ゴッフマンの言う役割を「個人に付与された公式のイメージ」と読み替えていている。寒川の言う「公式のイメージ」とは、弁護士を例に挙げていることから、社会的地位に付随するイメージを意味していると思われる。しかし、ゴッフマンは「役割」概念を、「教師」や「児童・生徒」、その他職業などの分析的なカテゴリーで捉えてきた従来の役割理論に対して、それらの分析的なカテゴリーは研究のために作られたものであると批判している⁹⁾。

ゴッフマンは、「役割についての伝統的なパースペクティブによれば、人間のモデルは、意味的な関連を互いに持たない、いくつかの役割からなる持ち株会社 holding company のようなものである。そして、われわれの新しいパースペクティブにおける関心事は、個人がこの持ち株会社をどのように経営していくかということを見い出すことである。」(1961, 訳書, p.91)と述べている。つまり、批判の焦点は、分析的なカテゴリーは、個人が担う複数の役割(自己)のうち、どれか

ひとつを取り出した集合であるため、各カテゴリーを単体で分析しても、複数の役割(自己)を持つ個人は見えず、個人の中で複数の役割(自己)がどのように絡み合っているかも見えてこない点にある。

以上の内容を考慮すると、ゴッフマンは役割研究によって、個人が多元的自己をどのように取り扱っているかを追求しており、その扱い方のひとつとして「役割距離」を発見したと解釈できる。しかし、寒川は、ゴッフマンが見出した役割距離の機能を、教師・児童・生徒関係に的確に当てはめているものの、「役割外に身を置いて接する」こと(役割距離)が、緊張回避の手段として教師にとっても子どもにとっても有効であると主張するにとどまっている。つまり、定義の解釈上ではゴッフマンの根本理念を捉えていたとしても、役割を「教師」や「児童・生徒」に設定したために、ゴッフマンの役割理論を活用しきれていないと言える。

子どもたちは、クラスメイトの前、親しい友人の前、教師の前で、それぞれ異なる役割を演じ、授業・休み時間・放課後など、それぞれの場面や文脈に合わせて同じ役割でも演じ方を変える。この「様々に異なる役割とその演じ方」が、ゴッフマンの言う「経営」の仕方、すなわち、多元的自己の扱い方である。このような「扱い方」「演じ方」は、相互行為を分析することによって、明らかにできるものであろう。従って、単に「役割距離」の概念ひとつが学校に適用できるだけではなく、様々な役割を同時に担う個人のあり方と動向を捉えようとしたゴッフマンの役割理論そのものが、子どもの自己形成や対人関係を学校場面での相互行為から研究する基盤として重要であると示唆される。

以上に述べたゴッフマンの役割理論は、彼の研究の根幹をなすドラマトゥルギーによって生み出されている。その点については、次章で詳しく検討する。

B 組織としての学校

ゴッフマンは、具体的な相互行為の観察事例を微細に記述・分析することで、その相互行為が行われている状況だけでなく、背景としてその状況を生み出している制度や組織の特徴をも見出す方法で、社会生活に対する社会学的視角を詳細に記してきた。その成果を如実に表しているのが、精神病院などの全制的施設における被収容者の日常世界を描出した『アサイラム』であろう¹⁰⁾。ゴッフマンの研究を学校に適用した研究のもう一つに、この『アサイラム』を参照し、学校を全制施設として捉えながら、学校組織の構造特性を解明しようとした越智の研究がある¹¹⁾。

彼は、それまでに蓄積してきた学校研究を検討し、3つの問題点を指摘している。一つは、学校研究の多くが個別領域に分断され、統一的視点を欠いたまま進められてきた点であるとし、個々別々に蓄積されてきた成果を、なにがしかの理論で統合する必要があることを指摘している。二つ目の問題点は、それまでの学校組織論としての理論研究が、学校組織のフォーマルな構造のみを対象にしてきた点であると指摘し、学校を組織的に見る場合には、学校の内部過程、すなわちインフォーマルな部分や教師・生徒の相互作用過程そのものも視野に含める必要があると述べている。三つ目は、これまでの学校研究が、学校に対する常識的見解である「教育の場」という前提にとらわれており、組織一般として客観的に分析されることがなかった点を挙げ、最終的に、括弧に括られた「教育」という目標の機能について批判的に考察している。

以上の越智の指摘と主張は説得的であり、彼が学校分析の枠組みとして、ゴッフマンの研究を採用したのは理にかなっている。なぜなら、ゴッフマンの研究は、まさに内部過程である相互行為の分析から、外部過程としてのフォーマルな構造を引き出しているからである。このように内部・外部の両面を同時に捉える手法は、個別領域ごとに蓄積されてきた研究成果を統合的に捉える際にも有効であると推察される。したがって、ゴッフマンの研究は、越智の指摘した一つ目の問題点と二つ目の問題点を克服するのに適したものだと考えられる。

しかし、越智は、一つ目の問題点を指摘するなかで、教師文化研究を引き合いに出して、個々別々に蓄積されてきた教師文化研究が、いずれも「教師の置かれた状況の特異性(組織的構造的特性!)」¹²⁾に着目する方向にあると述べている。つまり、教師の実際の行動が、状況の論理に拘束されている点を、多くの教師文化研究が示してきたという。そして、この方向から導き出されるべき関心は、教師の実践的戦略やパースペクティブを生み出した組織構造の分析や、あるいは、それらが総体として(構造的に)及ぼす効果の解明に向かうべきであるとし、「このように、行為者の主觀や行為を作り出し拘束するものを求める方向を、行為者の意味付与活動や主体性を重視してきたミクロ社会学者の研究成果から引き出すというのはアイロニーと言えるだろう」¹³⁾と付言している。

越智のこの主張は、ゴッフマンの研究が相互行為の微細な分析に基づいている点を見逃しているか、あるいは重視していないことを示している。先にも述べた

ように、ゴッフマンの研究は、組織における社会生活の内部過程と外部過程とを同時に記述したものであり、いわば相互作用論的分析と構造機能的分析とを同時に成し遂げようとする研究であった。そして、その同時的な記述は、具体的な相互行為の分析により可能になるはずである。越智は、組織の構造・機能に関する研究において内部過程をも視野に入れるべきだと指摘しながらも、その内部過程(相互行為)を直に分析するよりも、内部過程の構造的機能的側面を分析する方が適切だと主張しているが、「教師の置かれた状況の特異性」に焦点化されてきたのなら、その状況を捉え、分析する必要があるのではなかろうか。教師の実践的戦略やパースペクティブを生み出した組織構造は、構造の分析によって解明されるのではなく、相互行為分析から見いだされる状況を捉えることに引き続いて明らかになる事柄である。

したがって、越智の研究は、ゴッフマンの研究成果を評価し採用しながらも、その成果がどのようにして現れたか、つまりゴッフマンの研究の基本理念を見逃している。ゴッフマンは『アサイラム』の序言において、「関心の中心は自己の構造について社会学的解釈を開することである。」¹⁴⁾と述べている。つまり、ゴッフマンは、精神病院における施設被収容者の世界に焦点化し、自己の構造を解明しようとするなかで、精神病院の組織的構造的特性を発見した。その発見に至る過程は、「役割距離」の発見と同様であり、論文「役割距離」に引き続き、ここでもゴッフマンの関心は「自己」にあったのである。

以上に紹介・検討した両者の研究は、いずれも学校研究に対して新たな視角を投じたと言えるが、ゴッフマンの研究を参照する対象が学校であるからこそ重視されるはずの、ゴッフマンの基本的関心を見逃している。以下では、その基本的関心・理念と、その理念にもとづく概念について検討する。

3 ゴッフマンのドラマトゥルギー

前章でたびたび言及してきたように、ゴッフマンは、一貫して相互行為を分析している。しかし、相互行為場面における当事者である行為者の自己や主体性・自律性・創造性を尊重してはいるものの、シンボリック相互作用論に代表されるように、社会による被拘束性を否定していたわけではない。むしろ、相互行為を分析することによって、行為者の振る舞いを規定する制度的組織的特徴を一層顕わにしたと言える。

シンボリック相互作用論にも構造機能主義にも位置付かず、また、特異な文体により理論化が難しいとされているゴッフマンの研究は、丸木が指摘するように「社会的相互作用の『創造性』と、シンボリック相互作用論者には禁域とされてきた『拘束性』とを同時に記述しようと」¹⁵⁾したのである。そのための手段として用いられたのが、人々の行為を劇場での演技に見立て、その演出上の技法に焦点を当てるというドラマトゥルギー(演劇論的アプローチ)である。演劇論的アプローチは、ゴッフマンの最初の著作であり、「自己呈示」の概念を提出した著作でもある『行為と演技—日常生活における自己呈示—(The Presentation of Self in Everyday Life)』によって知られるようになった方法論である。この方法論は、彼のその後の研究においても基盤となっている¹⁶⁾。

ゴッフマンの用いた演劇論的アプローチは、その名の通り、相互行為を舞台上で行われる演技であるかのように見る手法である。舞台上の役者(行為者)は、架空の世界を舞台上で創造的に作り出している点で、主体的・自律的であると言える。しかしあ一方で、観客をその世界に引き込むために観客にとってリアルな演出をせねばならない、つまり、現実世界(社会)の制度的組織的特徴を演技の中に盛り込まなければ観客を引き込めないという点で、社会による規定性・拘束性を逃れることはできない。こうした役者の両義的な性質を生かし、日常生活における行為者を「あたかも舞台上の演技者であるかのように」見ることで、人々の主体的側面と客体的側面の両者を同時に記述できる。

学校は、前章で検討した越智の研究においても指摘されていたように、一つの制度的な組織社会であり、子どもを社会的に導く社会化機能をもつと同時に、個々の学校や学級において固有の生活空間が形成される場である。そのような教育の場で、子どもたちはまさに、被規定性(制約)と独自性・自発性の両面を持ち合わせた存在である¹⁷⁾。学校では、多様な子どもたちの多面的な自己を日常的に捉えながら、その成長を助けることが目指されている。その学校においてこそ、演劇論的アプローチを基盤とするゴッフマンの研究成果がもっと生かされるべきではないだろうか。こうした考えに基づき、本章では、ゴッフマン理論を学校研究の基盤とする際に重要であると思われる概念について、詳しく検討・考察をする。

A 相互行為と自己呈示

ゴッフマンは、相互行為におけるすべての行為を演

技(劇場のパフォーマンス)として見るにあたり、パフォーマンスという言葉を、「一組の特定の観察者たちの前に継続的にいる期間に生じ、かつ観察者たちになんらかの影響を及ぼす、ある個人の挙動全体」(訳書、1974, p.24. 原書、1959, p.22.)と定義している。この定義は、誰かと場を共有しているときに(その時、全員が自分に注目しているとは限らないわけだが)、その場に居合わせている誰か(全員でもよい)に影響を与えるすべての行動を指すと解釈して差し支えないだろう。

まず、この定義において重要な点は、人々の全ての行動が、その場に居合わせている誰かに影響を与えることを含意している点である。つまり、本人の意図に関係なく、無意識のうちにしているほんの些細な振る舞い一つでも、それを見た人に何らかの印象(影響)を与えることがある。このことを、ある中学校で実際に観察された場面から考察してみよう¹⁸⁾。

授業中に、中山さんが隣の席の西田くんとひそひそ話をして、少し離れた席の天川さんがそれに気づき、二人の方に顔を向けた。この時、中山さんと西田くんは天川さんの話をしたわけでも、天川さんを意識していたわけでもないだろうが、「ひそひそ話す」という二人のパフォーマンスが、天川さんに影響を及ぼして振り向かせたと言える。実際に二人が何を意図していたかにはかかわらず、もし天川さんが二人を見て「あの二人は仲が良い」と思ったとしたら、彼らは自分たちが仲良しだとアピールするような演出をしたのだ、と解釈できるし、二人を見て授業中の私語は迷惑だと感じたとしたら、二人は「授業中にうるさい人たち」という印象を与えるようなパフォーマンスをしたのだ、とも解釈できる。つまり、ここで解釈される事柄は、天川さんが二人を見てどう感じるかにかかっており、観客の受け取り方次第で変わってくる。中山さんと西田くんが何も意図を持たずに交わしたやりとりであったとしても、演劇論的に見れば、観客に何らかの印象を与えた時点で、意図的行為として解釈される。逆に言えば、二人が中山さんを意識してひそひそ話をしたとしても、中山さんがそれに気づかなければ、二人の意図はなかったも同然である。さらに、意図した相手とは異なる観客がそれに反応すれば、そこでまた異なる解釈が生まれるだろう。

「相互行為」とは一般に、社会的行為、すなわち、他者を指向してなす行為のやりとりと定義されているが¹⁹⁾、ゴッフマンの扱った相互行為には、必ずしも他者を指向していない、無意図的な振る舞いも含まれている。この点は、学校における相互行為を見る際に重

要な点である。なぜなら、上述の例に見たように、授業中でも休み時間でも、教室や校庭などの学校空間を共有する子どもたちは、意図する／しないに関わらず、互いに振る舞いを見たり見られたりする。先の例でも、二人を振り返っている中山さんを、別の生徒が見ていた可能性も十分にある。そのように多数の視線が飛び交う中で、子どもたちは様々な印象を受け、仲間や教師に対して様々なイメージを持つようになるからである。しかも、自己意識が拡大し、自分に対する周囲の目に敏感になる時期の子どもは、これらの印象やイメージに価値をおく場合が多い。

先の授業場面で、中山さんがノートを指さしながら、遠慮がちにひそひそと西田君に話しかければ、それを見た人は、中山さんが授業の内容について西田くんに質問や確認をしているのだと思うだろう。なぜなら、中山さんが「ひそひそと」話しかけたのは、私語を慎むべき授業中だからであるし、指さしたノートには授業内容を記入しているはずだからである。このように、授業内容を記載するためのノートという小道具と、控えめな態度で遠慮がちに声を発する中山さんの態度は、中山さんが授業に参加しており、大きな声を出して授業を妨げるつもりがないことを示す根拠となる。「授業中」という場面設定は、演劇論の用語でいうと<舞台装置>に含まれる。すなわち、中山さんはこのとき、舞台装置によって、普通の声ではなく「ひそひそと」話すことを余儀なくされており、「授業中は私語を慎む」という学校の規範に拘束され、それに従っていたと言える。と同時に、中山さんは小道具と態度を用いて、授業に参加している見せかけを作り出したとも言える。

全ての行為を演技として見ると、このように、一つの行為を主体／客体の両面から捉えることが可能になる。ただし、全ての行為を演技として見たからといって、ゴッフマンが「すべての行為が仕組まれた演技である」とと思っていたわけでは決してない。ゴッフマンは、実際に人々が意図的に自分の振る舞いを操作する場合があることも積極的に認めている。しかし、演劇論的アプローチを採用するに当たっては、すべての行為を演技に喻えて見てみると色々なことが見えてくるのではないだろうか、と考えていたにすぎず、あくまで演劇を社会的現実のメタファーとして用いている。つまり、演劇に関わる概念を、対面的相互作用を分析する際の道具として便利的に用いたのだと言える。従って、演劇論的アプローチの中心概念である「自己呈示」という用語も、このアプローチならではの用語であると言えよう。

「呈示」の辞書的意味は、「(自ら)差し出して見せること」であり、原語の“presentation”も「(承認を求めて)呈示する」と、意図的な行動を意味する語である。そのため、「自己呈示」という用語は、定義上でも意図的な行為を指すと限定され²⁰⁾、自己呈示研究は、社会学よりもむしろ社会心理学において盛んに行われてきた。しかし、ゴッフマンは行為を舞台上の演技に見立てて見たときに、行為者がどのように自己を表現(呈示)しているか、を問題にしたのであるから、ある行為が実際に意図的であるかどうかは、そもそも問題にはしていない。相互行為の分析では、その行為が相互行為の相手にどのように受けとられ、どのような反応を引きおこすかが問題となるのであるから、相互行為分析において行為者の意図は二次的な関心となるのである。この点を念頭に置けば、「すべての行為が相手に特定の印象を与えるために操作されたものだとする発想は非道徳的な見方である」という批判は自ずと免れるはずである²¹⁾、演劇論的アプローチは、相互行為を分析するため、すなわち相互に影響し合う行為の両義性(多義性)を捉るために必要な方法であり、相互行為の多義性を捉えることは、自己の構造を捉るために必要なプロセスである。ここで、相互行為における多様な行為者の多元的な自己表出が示唆されている。

B <集合表象>としての役割

行為者が、<舞台装置>の中で、小道具や態度によって見せかけをつくり、意図の有無にかかわらず周囲の人々に様々な印象(情報)を与えうることについては、既に述べたとおりである。ゴッフマン(1959)によれば、われわれは見せかけ・態度・舞台装置の間に、しばしば相互保証的な整合性を期待するという。そして、今ここに社会的地位の異なる二人がいたら、その二人の地位の違いは、彼らの示す見せかけや態度の中に反映されているはずだ、と期待されることも多く、従って、見せかけや態度に違いが表れていたら、それは二人の社会的地位が違うからである、と判断されることが多いという。

先の中山さんの例でいえば、「授業中」という舞台装置に整合的な見せかけ、すなわち授業の必須アイテムであるノートを指さすことにより、授業に参加している見せかけを作り出している。更に、「ひそひそと」話している見せかけや「遠慮がちな」態度も、「私語を控えるべき授業中」という舞台装置に整合的であると言える。したがって、この時の中山さんの一連の振る舞いは、見ている人の期待に沿った(整合性のある)行為

であり、整合性のある場面を見た人は何ら違和感を覚えることはない。

ところが、整合性を期待する心理は、次のように誤った解釈をも引き起こす。

例えば、社会的地位の異なる二人、生徒会役員と練習日の多いサッカーチーム員がいたとする。生徒会役員は生徒の中の代表的な地位であると言え、一般に「真面目」であったり「しっかり」していたりすることが期待される場合が多いが、サッカーチーム員には特にそのような期待は抱かれないと。したがって、たまたま生徒会役員が、授業中の教師の話に興味を持ち、その内容をノートに事細かに記録した場合、この生徒会役員の行為は、「生徒会役員だから(真面目だから)授業をしっかり聞いているのだ」「さすがだね」などと、「生徒会役員」の社会的地位によって判断・説明されがちである。この場合、本人にとって授業内容が興味深いものであったことは見落とされる。同様に、サッカーチーム員が、たまたま前の晩に遅くまで宿題をしていて、翌日の授業中に寝てしまった場合、「サッカーチームは練習がハードだから」「疲れているんだね」などと、運動部員の地位によって判断・説明されがちである。このとき、サッカーチーム員がその行為を引き出した本当の理由も、見落とされることになる。

これらの誤った解釈は、直接行為者に向けられれば訂正されうるが、学校のように大勢の子どもたちがひとつの空間に居合わせている時には、訂正の余地を与えない場合も多い。そのため、学校においては、誤った解釈やわずかにずれた解釈が、維持されたり積み重なったりしやすい。

ゴッフマンは、個人が呈示する情報の抽象的な特徴は、過去の経験やステレオタイプの考え方を喚起させやすく、そこで喚起された抽象的でステレオタイプな期待によって制度化されることになるという。制度化とは、「その時点でたまたまその名称のもとに遂行される特定の仕事とは独立に、ある意味と安定性を持つ」(訳書, 1974, p. 30. 原書, 1959, p. 27.)ことである。続けて、情報の抽象的な特徴が制度化されることにより、行為者の示した見せかけや態度が「一種の<集合表象>となり、自立的な一個の事実となる」(訳書, 1974, p. 30. 原書, 1959, p. 27.)と述べている。つまり、「ノートをとる」とか「授業中に居眠りをする」などの具体的な情報は、原則として行為者の個人的状況に特有であるにもかかわらず、たまたま「生徒会役員」や「サッカーチーム員」の名の下に行われたため、「生徒会役員は真面目」であり、「運動部員は肉体的に疲れている」

とのステレオタイプに結びつきやすいのである。このように、具体的情報は多くの場合、より一般的で抽象的な意味を持つイメージに結びつき、一種の集合表象が形成されることになる。

ここで、再度ゴッフマンの役割理論に目を向けると、彼は第二の著作『出会い—相互行為の社会学』に収められている論文「役割距離」の前段で、自身の扱う役割を、以下のように説明している。

まず、2—Aで示したとおり、役割の分析的カテゴリーを批判した後で、彼が役割について考える際の準拠システムを、「状況にかかわりのある活動システム (situated activity system)」に指定した。状況にかかわりのある活動システムとは、次のような意味内容を指している。すなわち、ある人が一連の日常活動を行うに当たっては、必ず他人との対面的相互行為を経験することになるので、その人の活動は、その対面的状況に参加する人々の間で起こる相互依存的な行為の回路であると言える。その回路(一連の活動)を「状況にかかわりのある活動システム」と呼んでいる。そして、「ある状況にかかわりのある活動システムの行程が頻繁に繰り返されると、充分に発達した、状況にかかわりのある役割 situated role が現れてくる。」(1961, p.99.) という。

ゴッフマンは、以上のように役割を指定した後、状況にかかわりのある役割は、個人のパフォーマンスをもとに生じるものであるから、その役割を演じる個人に関する何かを必ず表しており、他者も、演じる行為者自身も、その何かから、その個人の役割を形づくると述べている。ここで形づくられる役割とは、前節で見た集合表象に他ならない。このように、個人の振る舞い(情報)の中から、一般的・抽象的な意味が引き出されることによって形成される役割を、本稿では「集合表象としての役割」と呼ぶことにすると、つまり、ゴッフマンは、伝統的な役割パースペクティブには、集合表象としての役割が含まれていないことを指摘していたのである。

先の生徒会役員が授業中に、偶然にでもたびたび熱心にノートをとれば、「真面目」という抽象的な特徴が「熱心に授業に参加する」という意味を持って安定・定着し、その人は学級内で「真面目な人」の役割を担うことになる。逆に、授業中に冗談を言って周りの子を笑わせることが多い生徒は、「面白い子」という役割や、逆に「授業中うるさい子」とか「(真面目に授業に参加しない)いいかげんな子」などの役割を担うことになる。学校において子どもたちは、往々にしてこのようにク

ラスマイトや教師に対するイメージを作り上げていく。これらのイメージは、分析的カテゴリーとして取り出すことは容易でないが、一人一人の特徴を部分的にであれ、確実に表している。こうしたイメージの生成が繰り返されると、集合表象としての役割となる。イメージをもとに発達する集合表象としての役割は、しばしば子どもたちにとって、「生徒会役員」とか「サッカー部員」などの分析カテゴリーとして取り出せる役割よりも重要な意味を持つ。つまり、「教師」や「生徒」、あるいは「○○委員」「○○部員」などの形式的な役割よりも、「自分がどういう子だと思われているか」という、自分にまとわりつく集合表象に、子どもたちは注目し、影響を受ける場合が多い。したがって、学校において子どもたちの役割を捉える際には、集合表象としての役割に焦点を当てることが重要であると考えられる。

集合表象としての役割は、個人が呈示した情報をもとに作られるものであるから、部分的には必ずその行為者自身を表しているものの、決して行為者のすべてを表しているわけではない。従って、役割と個人とは本質的に、完全に一致することはない。ゴッフマンは、個人が、役割と自己の間に生じる食い違いを宿命的に受け入れるばかりでなく、その食い違いを正すために、積極的に状況に参加していると指摘する。その食い違いを正すために行われるが、「役割距離」の呈示である。例えば、先の生徒会役員が「真面目に」授業をうけているときに、ふと急にほんやりしてみせたとしよう。生徒会役員は、自分を「真面目でない」と思っているわけではないが、どんなときも必ず真面目であることに対する抵抗を示す。真面目な時もあるが、そうでない時もあることを示すことで、自分が「真面目である」以外の側面も持っていることを呈示するのである。「すべてを受け入れるパフォーマー」は、どんなときも必ず真面目であり、「真面目な人ならこのようにするであろう」と期待される事柄にすべて応えるはずであるが、そうでないパフォーマーは、それらの期待のうち、いくつかは応えるが、その他の期待に応えるのは「虚構の自己」をも受け入れることになってしまうのである。

学校において子どもたちの役割を捉える際に、「集合表象としての役割」に注目することが重要であるということは、既に述べたとおりであるが、「集合表象としての役割」に焦点化した上で、「役割距離」の概念への注目も有意義である。なぜなら、「役割距離」、すなわち「役割に收まるだけではない自己」は、その子自身が感じている自己の可能性でもあり、その可能性は、

まさに成長過程にある子どもが様々な相互行為のなかで感じ取り、相互行為のなかで表現されることになるからである。教室の中で、とかく固定的な特徴で捉えられるがちな子どもたちが、どのように独自性や自律性を表現しているかを捉えようとする関心は、ゴッフマンが「役割距離」概念を発見するプロセスで追求していた関心と同じである。

4 結びにかえて

本稿では、子どもの自己形成や人間関係の構築において、学校の持つ影響力が大きいと考え、それらを研究する際には、学校における相互行為を分析することが有効であるとの前提から議論を開始した。学校において子どもたちは、学校のもつ制度的・組織的な条件の中で、なおかつ学校や学級ごとに個別の集団活動、文脈がある中で、それぞれ個別の相互行為を展開している。しかし、子どもたちが学校において経験している生活世界を、このように多元的・重層的に捉えるための理論枠組みは、これまで開発されておらず、本稿ではその枠組みをゴッフマンの研究に求めてみた。その際、紙幅の都合上、若干の事例を検討することしかできず、ゴッフマン理論の学校への適用可能性を十分に立証するところまでは示せなかったが、以下の点に注目することで、最終的には、学校研究の理論的基盤として有効であることを、新たに、より説得的に示すことができたと言えよう。

本稿で注目してきたゴッフマンの研究の特徴は、彼の研究の底流に一貫して演劇論的アプローチがあったことと、そのアプローチによって見出された「集合表象としての役割」である。これらは、ゴッフマン理論を学校に適用した数少ない研究において、見逃されてきた基本理念である。そして、もう一点注目したのは、自己のある部分を確実に反映している「集合表象としての役割」に対して、その役割に従ってばかりではないと抵抗し、自己の別の側面を垣間見せる「役割距離」の概念である。

学校において、様々な規制を受け、様々なルールに従いながら、日々過ごしている子どもたちに対して、時として主体性や自律性、創造性などが育まれないのではないかとの危惧が抱かれる趣がある。しかし、ゴッフマンは次のようにも述べている。「何か対抗するもの against something があるからこそ自己は出現していく」²²⁾「役割距離の表明にこそ、その人の個人的スタイルを見て取ることができるのである」(1961, p.172)。

したがって、どのような場においても、「役割距離」の概念に注目することで、子どもたちの自己や個性を見いだすことが可能になる。逆に言えば、「役割距離」が見いだせない場合には、上記のような危惧は、抱くに値すると言えよう。その点について、ゴッフマンは「帰属するものを何ももたずには、われわれは確固たる自己を持てない。しかるに何らかの社会的単位への全面的な傾心と愛着は一種の自己喪失 selflessness でもある。」²³⁾と述べている。このように、「役割距離」は、子どもの自己を捉える上できわめて重要な概念であることが分かる。

(指導教官 秋田喜代美教授)

注

1)前者については、例えば、藤江康彦、2000、「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能：小学5年の社会科授業における教室談話の分析」、教育心理学研究、48, 21-31.など。後者については、例えば、上間陽子、2002、「現代女子高校生のアイデンティティ形成」、教育学研究、69(3), 47-58.など。

2)例えば、I(主我)とMe(客我)の対話で有名なG. H. ミードは、自己は「一般化された他者」の役割を取得すること(客我の成立)によって発達すると述べている。(Mead, G. H., 1934, "Mind, Self and Society", Chicago: University of Chicago Press.=稲葉三千男ほか訳、1973,『精神・自我・社会』、青木書店。)

3)「役割距離」については、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、「自己呈示」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。この2冊は、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示す。その際、傍点部は原文のイタリック体部分である。

4)寒川美穂、1999、「E.ゴッフマンの役割理論に関する研究」、中国四国教育学会、教育学研究紀要、45(1), 323-327.

5)同上論文, p.324.

6)今津孝次郎、1985、「教師の職業的社会化」、柴野昌山編、『教育社会学を学ぶ人のために』、世界思想社、176-178.

7)例えば、深澤建次、1982、「E.ゴッフマンの『役割距離』についての一考察」、ソシオロジ、26(3), 27-42. 岩田若子、1988、「『役割』概念の再検討—E. Goffmanにおける『役割距離』の含意—」、慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要、28, 12-21.など。

8)この点について、筆者の修士論文(藤田慶子、2004、「中学生の学級内における自己呈示の検討～役割距離の概念に注目して～」、東京大学大学院教育学研究科)では、中学校での観察記録をもとに、実際に「役割距離」概念を用いて相互行為を分析する試みを行った。

9)ゴッフマン、1961、前掲訳書、1985, p.95-97参照。

- 10) 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.
- 11) 越智康詞, 1988, 「学校の組織社会学—ゴッフマンの分析視角から」, 東京大学教育学部紀要, 28, 253-261.
- 12) 同上論文, p.253-254.
- 13) 同上論文, p.254.
- 14) ゴッフマン. 1961, 訳書, 1984, p.v.
- 15) 丸木恵祐, 1986, 「日常経験と相互作用論—ゴッフマンのドラマツルギーをめぐって—」, 社会学評論, 37(1), 24-34. 引用部分は p.33。
- 16) ゴッフマンの主要な著作のほとんどに、「役割を演じてみせる」, 「素振り」, 「見せかけ」, 「雰囲気をつくる」などの表現・言い回しが多用されている。このことは、ゴッフマンの研究には一貫して演劇論的アプローチが採用されていたことの表れであると言えよう。(ゴッフマン, 1963, 『集まりの構造—新しい日常行動論を求めて—』, 丸木恵祐・本名信行訳, 1980, 誠信書房. ゴッフマン, 1963, 『ステイグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティー』, 石黒毅訳, 1984, セリカ書房. ゴッフマン, 1967, 『儀礼としての相互行為—対面行動の社会学—〈新訳版〉』, 浅野敏夫訳, 2002, 法政大学出版局. その他, 参照。)
- 17) 藤田英典・伊藤茂樹・坂口里佳, 1996, 「小・中学生の友人関係とアイデンティティに関する研究」, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 36, 105-127. を参照。
- 18) ここで用いる観察事例は、前掲の筆者の修士論文に向けて参与観察を行った中学校で見られた場面である。生徒の名は全て仮名である。
- 19) 森博, 1993, 「相互行為」, 『新社会学辞典』, 森岡清美ほか(編), 有斐閣, p.907.
- 20) 栗林克匡, 1995, 「自己呈示：用語の区別と分類」, 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 42, 107-114.
- 21) ゴッフマンの演劇論的アプローチに対する批判については、ゲルドナー, 1970, 『社会学の再生を求めて』, 岡田直之ほか共訳, 1978, 新曜社. を参照。
- 22) ゴッフマン, 1961, 前掲訳書, 1984, p.316.
- 23) 同上訳書, p.317.